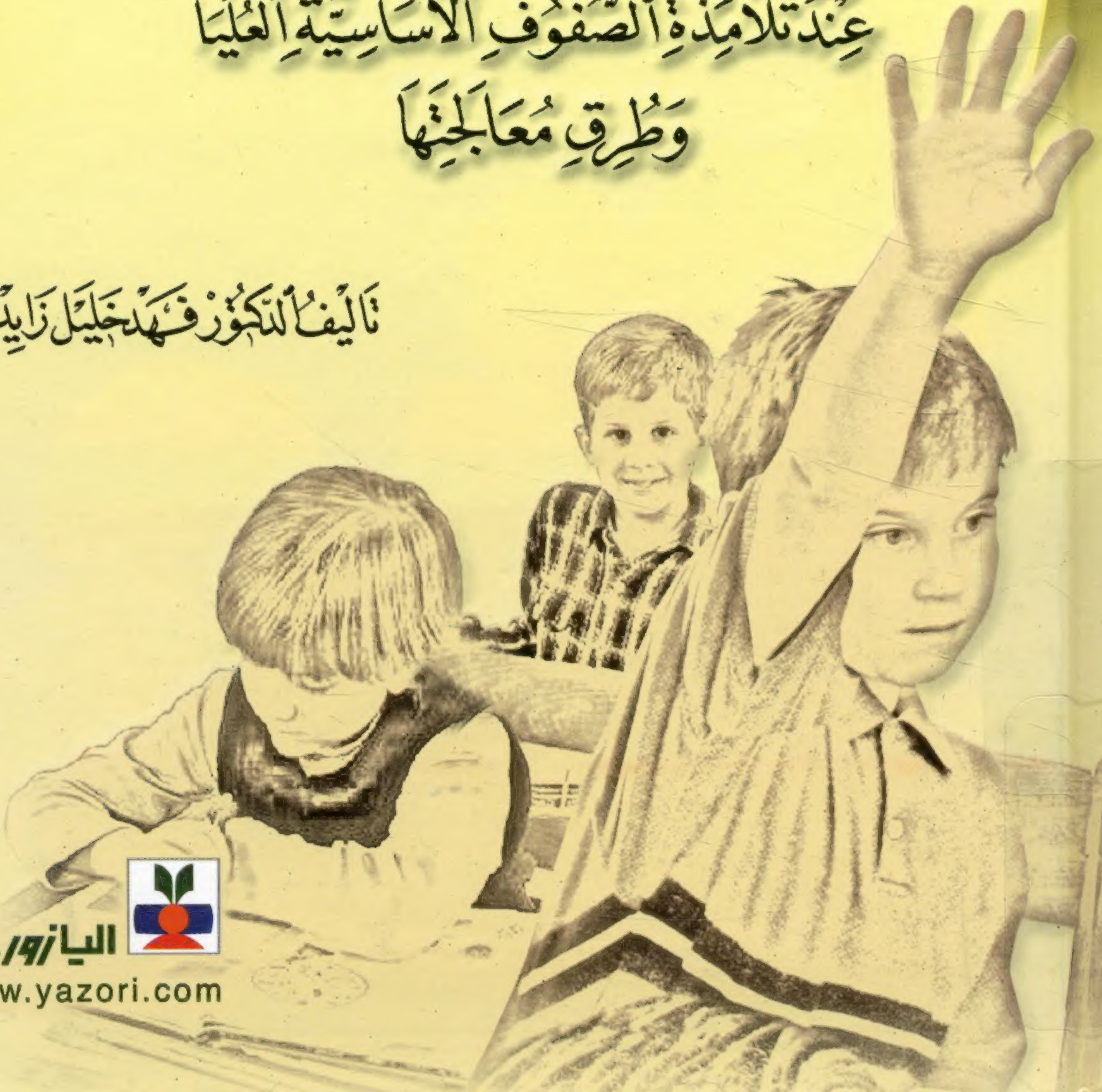


# الاحكام الشرعية

للنجوية ولا صرفة وللدين

عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا  
وطرق معالجتها

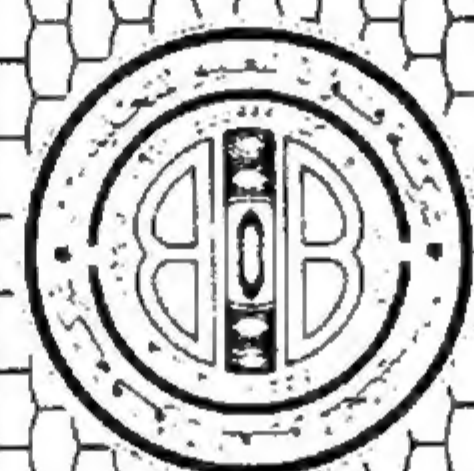
تأليف الدكتور فهد خليل زايد



اليازوري

www.yazori.com







بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الْإِحْطَاءُ الشَّامِعَةُ  
لِلْمُؤَيَّدَةِ وَالْمُؤَيَّدَةِ وَالْمُؤَيَّدَةِ

# الأخطاء الشائعة

لنحوية وللهجاء وللادوية

تأليف الدكتور فهد خليل زايد

رقم الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبوعات والنشر: 2006/6/1747

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 2006/6/1639

جميع حقوق الطبع محفوظة

2013 م

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق إستعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر  
عمّان - الأردن

**All rights reserved.**

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher



**اليازوري**

دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

الأردن - عمّان - وسط البلد - شارع الملك حسين

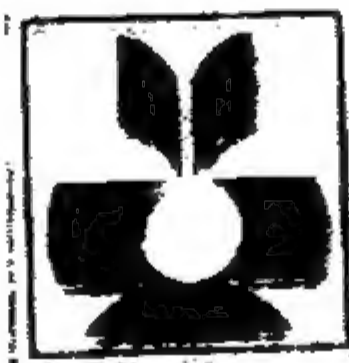
هاتف: +962 6 4626626 - فاكس: +962 6 4614185

ص.ب 520646 عمّان 11152 الأردن

email : info@yazori.com - www.yazori.com

# الخطاء الستة عشر لنحوية ولا صرفية وللالفية

تأليف الدكتور فهد خليل زايد



اليازوري



## فهرس المحتويات

فهرس المحتويات.....	٥
المقدمة.....	١١
الباب الأول: مسألة الخطأ.....	٢٣
تمهيد.....	٢٥
الفصل الأول: (معلومات الدراسة).....	٢٧
تمهيد.....	٢٧
أ- مجتمع الدراسة (وصفه، ومسوغات اختياره).....	٢٧
١- وصف مجتمع الدراسة.....	٢٧
٢- مسوغات اختيار مجتمع الدراسة.....	٣٠
ب- عينة الدراسة (وصفها، مسوغات اختيارها).....	٣٢
١- وصف عينة الدراسة.....	٣٢
٢- أصول اختيار عينة الدراسة.....	٣٩
ج- جمع المعلومات.....	٤١
١- الجانب النظري:.....	٤١
٢- الجانب الميداني:.....	٤٩
٣- الجانب التحليلي:.....	٥٤
د- معالجة المعلومات.....	٥٤
الفصل الثاني: مسألة الخطأ.....	٦٧
تمهيد.....	٦٧
أ- مسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين.....	٦٨
١- مسألة الخطأ عند القدامى.....	٦٨

٢- مسألة الخطأ عند المحدثين .....	٦٩
ب- مفهوم الخطأ .....	٧١
ج- المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء .....	٧٢
د- عوامل الخطأ الإملائي والنحوي والصرفي .....	٧٤
١- عوامل الخطأ الإملائي .....	٧٤
٢- عوامل الخطأ النحوي والصرفي .....	٨٧
هـ- المبادئ والمرتكزات الأساسية في تعلّم الإملاء .....	٩٣
و- التكامل بين عوامل اللغة .....	٩٧
١- العلاقة بين القراءة والإملاء .....	٩٨
٢- العلاقة بين الإملاء والنحو والصرف .....	١٠٢
٣- تكامل القدرة السمعية والقدرة الإملائية .....	١٠٣
ز- مبادئ مقترحة لتبسيط النحو .....	١٠٨
الباب الثاني: تصنيف الأخطاء ومستوياتها .....	١١٣
تمهيد .....	١١٥
الفصل الأول: تصنيف الأخطاء .....	١١٧
تمهيد .....	١١٧
أ- تصنيف الأخطاء .....	١١٧
١- عوامل الوقوع في الأخطاء المتكررة .....	١١٨
٢- العوامل التي تحدّد مستوى التلاميذ .....	١١٩
ب- حصر الأخطاء الشائعة .....	١٢٢
ج- تصنيف الأخطاء الشائعة .....	١٢٣
١- طريقة التصنيف .....	١٢٤
٢- تصميم الجداول .....	١٢٥
د- الأخطاء الإملائية الكتابية للصّف السابع .....	١٢٦
هـ- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشيوع في الإملاء للصّف السابع .....	١٢٨

- و- الأخطاء النحوية والصرفية للصّف السابع ..... ١٣٠
- ز- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشّيع في النحو والصّرف للصّف السابع ..... ١٣٣
- ح- الأخطاء الإملائية الكتابيّة للصّف الثامن ..... ١٣٥
- ط- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشّيع في الإملاء للصّف الثامن ..... ١٣٨
- ي- الأخطاء النحوية والصرفية للصّف الثامن ..... ١٣٩
- ك- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشّيع في النحو والصّرف للصّف الثامن ..... ١٤٣
- ل- الأخطاء الإملائية الكتابيّة للصّف التاسع ..... ١٤٦
- م- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشّيع في الإملاء للصّف التاسع ..... ١٤٨
- ن- الأخطاء النحوية والصرفية للصّف التاسع ..... ١٤٩
- س- ترتيب الأخطاء حسب نسبة الشّيع في النحو والصّرف للصّف التاسع ..... ١٥٣
- الفصل الثّاني: مستويات الأخطاء ..... ١٥٧
- تمهيد ..... ١٥٧
- أ- مستويات الأخطاء ..... ١٥٨
- ١- المستوى الصّوتي ..... ١٥٩
- ٢- المستوى الصّرفي ..... ١٧٥
- ٣- المستوى النحويّ (التركيبيّ) ..... ١٨٤
- ٤- المستوى الإملائيّ (الكتابيّ) ..... ١٩٤
- ب- العلاقة بين الإملاء والنحو والصّرف ..... ١٩٩
- ١- اختلاف الكتابة عن الواقع المنطوق ..... ٢٠١
- ٢- اختلاف الرسم الكتابيّ عن النطق الصّوتيّ (في العربيّة) ..... ٢٠٢
- ج- المهارات التي ينبغي ربطها بالإملاء ..... ٢٠٢
- د- العوامل التي تؤدّي إلى الخطأ في الرسم الإملائيّ ..... ٢٠٤
- الباب الثّالث: التحليل الكميّ والتحليل الكيفيّ ..... ٢٠٥
- تمهيد ..... ٢٠٧
- الفصل الأوّل: التحليل الكميّ ..... ٢٠٩

٢٠٩	تمهيد
٢١٠	التحليل الكمي
٢١٠	أ- مجتمع الدراسة
٢١١	ب- عينة الدراسة
٢١٤	ج- أدوات الدراسة
٢١٦	د- المعالجة الإحصائية
٢٥٣	الفصل الثاني: التحليل الكيفي
٢٥٣	تمهيد
٢٥٤	التحليل الكيفي
٢٥٤	أ- نوعية الأخطاء ووصفها، وبيان أسبابها
٢٦٣	ب- أسباب تتعلق بالتلميذ والمدرسة
٢٦٤	ج- أسباب تتعلق بالمعلم وصفاته
٢٦٧	د- أسباب تتعلق بطرائق التدريس، والطموح
٢٦٩	١- طرق تدريس النحو والصرف
٢٧٥	٢- طريقة تدريس الإملاء
٢٨٥	هـ- أسباب تتعلق بالمنهج وبيان الأسس التي تقوم عليه المناهج المتطورة
٢٩٣	١- المفهوم الحديث للمنهاج
٣٠٠	و- أسباب تتعلق بالعلاقة بين أطراف العملية التربوية
٣٠٣	الباب الرابع: البرنامج العلاجي المقترح ونتائجه
٣٠٥	تمهيد
٣٠٧	الفصل الأول: البرنامج العلاجي المقترح
٣٠٧	تمهيد
٣٠٨	أ- البرنامج التعليمي العلاجي
٣٠٨	أ- أسس بناء البرنامج العلاجي
٣١٠	ب- مكونات البرنامج

ب- المادة التعليمية (المرجعية) .....	٣١٥
ج- بدايات في التعلّم التعاوني .....	٣١٨
د- التخطيط لدروس التعلّم التعاوني .....	٣٢٠
هـ- المحتويات التعليمية .....	٣٢٧
و- تطبيق البرنامج العلاجي .....	٣٣٢
ز- نماذج من النشاط (البرنامج العلاجي المقترح) .....	٣٣٧
الفصل الثاني: عرض النتائج والتوصيات .....	٣٥١
تمهيد .....	٣٥١
أ- عرض النتائج .....	٣٥١
١- اختيار مجتمع الدراسة .....	٣٥٣
٢- رصد نتائج الاختبارين .....	٣٥٥
٣- تحديد الأخطاء الشائعة وتصنيفها .....	٣٥٨
٤- اتباع منهجية التكامل .....	٣٦٠
٥- العلاقات المتداخلة .....	٣٦١
٦- المناهج .....	٣٦٦
٧- طرائق التعليم .....	٣١٩
٨- إعداد المعلم .....	٣٧١
٩- تدريب المعلمين .....	٣٧٣
١٠- تطبيق البرنامج .....	٣٧٤
ب- نتائج مرافقة للدراسة .....	٣٧٥
ج- التوصيات .....	٣٧٧
نماذج من تدريبات البرنامج العلاجي المقترح .....	٣٨٣
قائمة المصادر والمراجع .....	٤٩٣
- المصادر والمراجع العربية والمعرّبة .....	٤٩٥
- المصادر والمراجع (بلغتها الأجنبية) .....	٥٠٩



## المقدمة:

اللغة العربية كغيرها من اللغات لها نظام لغوي خاص تُعرف به، وهو مجموعة القوانين والقواعد والأحكام التي تحكم هذه اللغة، وتخضع لها ألفاظها وعباراتها، ويلتزم بها أبنائها التزاماً يعينهم على التفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات، إذ تشكل هذه القوانين والقواعد والأحكام أنظمة فرعية للغة، كالنظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدلالي، والنظام الكتابي.

ثمة ما يشير في أدبيات البحث إلى أن اللغة تكتسب اكتساباً ولا تولد مع الإنسان، واللغة نظام كتابي ذو أهمية كبرى، إذ هو المقياس الذي في ضوئه نحاكم سلامة اللغة المكتوبة.

ولكل لغة فنونها ومهاراتها، ولا يتم اكتساب اللغة إلا بامتلاك التلميذ لهذه الفنون والمهارات، فالمهارات تنحصر في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وحين تطلق الكتابة في المجال اللغوي يقصد بها التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة، ورسم الرموز والصّور الخطيّة للكلمات والوحدات اللغوية المسموعة أو المرئية رسماً إملائياً حسب معايير وقواعد معينة.

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلّم المهارات والقدرات اللغوية، إذ تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا واجه التلميذ صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلّم الكتابة.

فالتلميذ لن يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة، ولن يعبر عن ذاته، وعمّا يُطلب منه، ولن يتمكن من الإجابة عن أيّ سؤال يُوجّه إليه بعبارات سليمة إلا إذا كان ملتماً بالقواعد الأساسيّة، وقد ظهرت محاولات لتيسير قواعد النحو في المراحل التعليميّة المختلفة.

وعلى الرغم من هذه المحاولات فإنّ الشكوى مرتفعة من ضعف التلاميذ فيها، ومن كثرة ما يقع فيه التلاميذ من الأخطاء الكتابيّة في النحو والصّرف، وهناك الكثير من البحوث والدراسات العربيّة التي أثبتت انتشار هذه الأخطاء لدى تلاميذ المدارس.

ويستطيع المرء أن يدرك بجلاء منزلة القواعد الإملائيّة والنحويّة، إذا ما علمنا بأنّ الأخطاء الإملائيّة والنحويّة والصّرفيّة تشوّه الكتابة، وتعوق عمليّات الفهم. والإملاء والنحو مقياسان دقيقان للمستوى التعليميّ الذي وصل إليه الفرد، يضاف إلى ذلك أنّ الخطأ فيها قد يغيّر الحقيقة العلميّة أو التاريخيّة.

ولا تقتصر أهميّة الإملاء على ما سبق بل إنّ المعلّم يبدأ بتعليم القراءة ثمّ الكتابة اليدويّة، فعن طريق الإملاء يتعرّف التلميذ الرّسم الاصطلاحي للكلمات فيستخدمه في الاتّصال بغيره وبترائه، والنصوص الإملائيّة مجال رحب لتزويد التلميذ بخبرات جديدة، وتنمية قدراته العقليّة، وإثراء مفرداته اللّغويّة، فضلاً عن أنّ درس الإملاء يكفلُ تربية العين، وتنمية قدرتها على النّقد والتركيز والمطابقة، وقد يُسهم الإملاء في تربية الأذن على حسن الاستماع وجودة الإنصات، وتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء، وكذلك تمكين اليد من الإمساك الصحيح بأدوات الكتابة، وتنمية قدرة التلميذ على التآزر البصريّ.

والنحو في اللغة العربية من أكثر المشاكل التعليمية التي يواجهها التلميذ، إذ هو من الموضوعات التي يشتد نفور التلاميذ منها، ويضيقون ذرعاً بها، ويقاسون في سبيل تعلّمها العنت من أنفسهم ومن المدرّسين على السواء، وقد أدّت هذه الحالة إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكتابة وحتى الكلام.

وعلى الرغم ممّا ذكرنا عن أهمية الدرس الإملائي والدّرس النحوي والصّرفي، ما زلنا نتحسّس الشكوى ونسمعها من كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية التي يرتكبها تلاميذ المرحلة الأساسية العليا. فهم -على الأغلب- لا يجيدون توظيف المفردات في جمل تتّصف بالسلامة النحوية والصرفية والإملائية، ويقصّرون في إعراب الكلمات والجمل. على الرغم من محاولات كثير من الباحثين للتغلب على هذه المشكلة وعقد الجلسات لمناقشة تيسير الكتابة اليدوية، فإن المشكلة لا زالت قائمة.

إنّ اقتصار التدريب على القيم الشكلية واتباع الأساليب التقليدية في التعليم وعدم ربطها بالمعنى، فضلاً عن اختيار القواعد النحوية والصرفية نظرياً وافتقار الجانب الوظيفي في عملية التطبيق، أسهم في تدني مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية.

ولأهمية المرحلة التعليمية الأساسية، إذ هي المرحلة الوسطى في المسيرة التعليمية، ومفصل يربط المرحلة الأولى بالمرحلة الثالثة. فضلاً عن وفرة المعلومات والمصطلحات والمفاهيم النحوية في المناهج المقدّمة للتلاميذ، دعانا إلى

اختيار هذه المرحلة لمعرفة الاستفادة الوظيفية وتحديد جوانب الضعف ومعالجته ضمن دراسة منهجية تحليلية.

كتابات التلاميذ في هذه المرحلة الأساسية تعج بالأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد إشكالية الدراسة في معرفة الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية والصرفية الكتابية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع) الذين يدرسون في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١ / ٢٠٠١-٢٠٠٢) ومحاولة معالجة هذه الأخطاء من خلال برنامج تعليمي مقترح يقوم على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، وقياس أثر صحائف الأعمال وبطاقات التدريب في تحصيل التلاميذ في مجال الكتابة في الإملاء والنحو والصرف.

ومن خلال اطلاعي على الدراسات والأبحاث في هذا المجال، لم أجد أية دراسة تطرقت إلى الأخطاء الكتابية بشكل خاص.

ومن هذا الواقع تنبثق جملة من التساؤلات، نسعى للإجابة عنها في هذه الدراسة:

- ١ - هل تختلف أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى التلاميذ باختلاف العوامل المرتبطة بالموقف / الأداء الإملائي والقدرة السمعية والبصرية والقدرة على توظيف قواعد اللغة؟

٢- ما الأخطاء الإملائية الشائعة والأخطاء الكتابية النحوية والصرفية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (السابع، الثامن، التاسع) بمدارس وكالة الغوث بمدينة عمان للعام الدراسي (٢٠٠٠ / ٢٠٠١) / (٢٠٠١ / ٢٠٠٢)؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبارات تُعزى إلى الجنس، الأسرة، البيئة، الانتماءات الاجتماعية، التحصيل الدراسي؟

٤- هل هناك علاقة ارتباطية بين الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ وطرائق التدريس المتبعة عند المعلمين؟

٥- ما دور المنهاج الحديث في التغلب على الأخطاء الشائعة؟

٦- ما أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تحصيل التلاميذ في النحو والصرف والإملاء؟

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد فرضية الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (السابع، الثامن، التاسع) للمهارات الكتابية الإملائية والنحوية والصرفية من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني ومتوسط تحصيل نظرائهم للمهارات الأساسية ذات العلاقة بالموضوعات عيناها باستخدام الطرق التقليدية.

تبدو أهمية الدراسة جلية من خلال اتفاق هذه الدراسة مع منطلقات التطوير التربوي في الأردن، الرامية إلى تحسين الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة

الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع) باعتبارها الأداة الفاعلة في تحصيل المعارف وتوظيفها في الحياة، ومحاولتها تشخيص الضعف الإملائي لدى التلاميذ من خلال نتائج متنوعة في مواقف كتابية مختلفة، لمعرفة أثر تنوع مواقف الكتابة في قرار التلميذ اختيار الصورة الخطية الإملائية الصحيحة للكلمة المسموعة والمستدعاة من الذاكرة والمستهدفة بمواقف الإملاء، وبنائها برنامجاً علاجياً يقوم على الوعي بالتداخل بين مهارات اللغة والتركيز على النشاطات، والتدريبات الكتابية، باستخدام الأساليب التعليمية الحديثة - كالتعلم التعاوني - وسيلة لإكساب التلاميذ المهارات الكتابية المرتبطة بمفهوم الرسم الإملائي والمهارة الكتابية النحوية والصرفية.

يتوقع من هذه الدراسة أن تكون إضافة في مجال البحث اللغوي وفي مساهمتها في تطوير أدوات صادقة وثابتة أحوج ما يكون إليه في مجال التقويم الكتابي للتلاميذ، وفي إلقاء الضوء على الوضع الحالي لمناهج اللغة العربية وطرق عرضها، ثم والكشف عن نواحي القوة والضعف فيها، فضلاً عن إلقاء الضوء بصورة موضوعية على الأسباب التي أدت إلى ضعف التحصيل الدراسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان، ومعالجتها كما يتوقع منها القيام بدراسة واقع مهنة التعليم في ضوء القوانين والأنظمة الجديدة. الأهم في هذه الدراسة تحديد الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية الكتابية الشائعة عند تلامذة المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع) في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان، اتوجيه الاهتمام لعلاج هذه الأخطاء،

وبالتالي توجيه الاهتمام إلى المباحث النحوية الوظيفية التي تفيد التلميذ في عملية الاتصال اللغوي.

ويمكن تحديد الهدف من هذه الدراسة بحصر الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية والإملائية الكتابية التي يقع فيها تلامذة المرحلة العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان، وتصنيفها وتحليلها وتحديد الشائع منها، واقتراح خطة علاجية مدروسة تقوم على برنامج التعلم التعاوني من خلال مجموعات متجانسة من تلامذة المرحلة الأساسية العليا لمعالجة أخطائهم الكتابية في النحو والإملاء والصرف.

يستند منهج هذه الدراسة إلى ثلاثة جوانب، موضوعي (نظري)، ميداني (عملي)، تحليلي (كمي وكيفي). تحدثنا في الجانب النظري عن الإشكالية، ودراسة أسبابها، واقتراح الحلول المناسبة لها، لذا لا بد من إجراء مسح لموضوعات النحو والإملاء المقرر تدريسها في المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع) في منهاج الدولة المضيفة (الأردن)، ثم دراسة واقع التعليم في الأردن بشكل عام والتعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية، ومخاطبة المسؤولين من أجل التعاون المتبادل مع المعلمين في المدارس المقترحة، قمنا بإعداد مادة إثرائية مفصلة حول كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني، ودراسة الأبحاث والموضوعات التي بحثت في هذا الجانب، ورصد الأفكار والخطوات التي تهمنا في هذا الجانب، والاطلاع عليها ورصد جوانب النقص فيها. ويلزم في الجانب النظري تحديد المصادر والمراجع وجمعها، ومن الضروري

بمكان دراسة منهجية البحث بدقّة، وإعداد الاستبيانات، وأسئلة المقابلة، ودراسة الأساليب الحديثة في تقديم الاختبارات، وإجراء مسح لمناهج وزارة التربية والتعليم لتحديد مواطن القوة والضعف فيها. وإعداد الاختبارات التحصيلية في نهاية العام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١) والاختبارات التشخيصية في بداية العام الدراسي الجديد (٢٠٠١-٢٠٠٢)، وإعداد خطة لرصد المعلومات النظرية وترتيبها في بطاقات العمل ليسهل علينا تناول المعلومات، ونحتاج هنا خطة عمل زمنية تساعد في تطبيق البرنامج التعليمي المقترح.

وفي الجانب الميداني (العملي) قمنا بزيارة المدارس المنوي تطبيق البرنامج فيها، والتقاء المعلمين ضمن خطة زمنية مبرمجة تحددها مسبقاً لمناقشتهم في فكرة الدراسة، وحثهم على القيام بمعاونتنا لأنّ في ذلك مصلحة للتلاميذ، وللعملية التعليمية. وهنا لا بدّ من التركيز على إثارة الدافعية لدى المعلمين، والأهم من ذلك أن يتحمس المعلم ويثق بالفكرة حتّى يقوم بتطبيقها بطريقة سليمة وعلينا القيام بدراسات ميدانية من خلال التجوال في المخيمات الفلسطينية، وإجراء مقابلات مع الأسر التي تسكن ضمن التجمّعات الفلسطينية، ويلزم أيضاً إجراء مسح ميداني لتحديد المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والأسرية للفئة المستهدفة، وإجراء مسح ميداني للمدارس التي سيطبق البرنامج المقترح فيها، والتقاء التلاميذ وإجراء المقابلات مع الإدارة التعليمية والمعلمين والأهالي وأولياء الأمور والتلاميذ.

وسيضمّ الجانب الميداني زيارة المؤسسات المساندة للعملية التعليمية (المسجد، التلفاز، الإذاعة) وزيارة نفرٍ من الباحثين، والقيام ببعض الزيارات

الصفية الميدانية لمشاهدة الأداء الحركي للأعمال الكتابية. كما ونحتاج إلى زيارة المكتبات العامة والجامعات لرصد المعلومات وتدوينها، وإدامة الاتصال والتواصل بين الطالب والمؤسسات التعليمية من أجل متابعة الاختبارات المقدمة للتلاميذ، والمؤسسات المساندة لتحديد بعض السلوكيات المعالجة لبعض الأخطاء الكتابية بحيث تساهم في إغناء الدراسة، والأهم في الجانب الميداني يتركز على تدريب المعلمين الذين سيطبقون البرنامج العلاجي على التلاميذ، وذلك من خلال توزيع المادة الإثرائية عليهم وعقد لقاء جمعي لمناقشتها، ثم عقد ورشة عمل لتدريب المعلمين على إعداد صحائف العمل وبطاقات التدريب، ثم مشاهدة درس عملي (توضيحي)، ثم التطبيق العملي.

أما الجانب التحليلي (الكمي والكيفي) فسأتناوله مفصلاً في فصلين مستقلين من الباب الثالث، ويشتمل التحليل الكمي على تحديد مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة وأدواتها (الاختبارات، المقابلات، الأعمال الكتابية) ثم المعالجة الإحصائية لإجابات التلاميذ معتمداً على الجداول البيانية والرسومات التوضيحية. أما التحليل الكيفي فسيقوم على دراسة أسباب الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية الكتابية الشائعة لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي العليا (السابع، الثامن، التاسع) نظرياً وميدانياً.

قسّمنا هذه الدراسة إلى أربعة أبواب متساوية ويحتوي كلّ باب على فصلين مستقلين. واقتضت طبيعة الدراسة أن يتضمّن الباب الأول دراسة وافية للمدونة (معلومات الدراسة) ومسألة الخطأ. ففي الفصل الأول تحدّثنا بشكل

مفصل مجتمع الدراسة (وصفه ومسوّغات اختبارهِ)، وعيّنة الدراسة (وصفها وأصول اختبارها)، وجمع المعلومات ومعالجتها. واشتمل الفصل الثاني على تحديد مسألة الخطأ، فركّزنا على بيان مفهوم الخطأ والمعايير المعتمدة في تعيين الأخطاء ثمّ تحديدها. ثمّ انتقلنا إلى الباب الثاني الذي حمل عنواناً بارزاً هو تصنيف الأخطاء وتحديد مستوياتها، وتطرّقنا في الفصل الأوّل إلى عمليّة تصنيف الأخطاء، وقمنا بتحديد عوامل الوقوع في الأخطاء المتكررة، والعوامل التي تحدّد مستوى التّلاميذ، ثمّ بحصر الأخطاء الشائعة عند تلامذة المرحلة الأساسيّة العليا (السّابع، الثامن، التاسع). أمّا الفصل الثاني (من الباب الثاني) فتحدّثنا عن مستويات الأخطاء، الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة والإملائيّة. وأمّا في الباب الثالث فركّزنا على التّحليل الكميّ والتحليلي الكيفي، لهذا كان الفصل الأوّل منطلقاً للتّحليل الكميّ الذي اشتمل على مجتمع الدراسة، والمعالجات الإحصائيّة، موضحةً بجداول بيانيّة. في الفصل الثاني (من الباب الثالث) تحدّثنا عن التّحليل الكيفي الذي اهتم بدراسة أسباب الأخطاء، وتحديد طرائق التدريس المتّبعة ومدى إعداد المعلّم. والباب الرابع وهو محور الدراسة، بعنوان طرق مقترحة لمعالجة الأخطاء وعرض النتائج، فركّزنا في الفصل الأوّل منه على البرنامج العلاجي المقترح وآليّة تطبيقه معتمدين في دراستنا على جانبين هما: الجانب النظري (توجيهات تربويّة نظريّة) والجانب الميدانيّ (العمليّ) من خلال تطبيق البرنامج التعليميّ المقترح على الفئة المستهدفة من التّلاميذ. وفي الفصل الثاني (من الباب الرابع)، قمنا بعرض النتائج ومناقشتها ثمّ كتابة التوصيات، وانتهت الدراسة بخاتمة ذكرنا فيها خلاصة ما توصّلنا إليه.

ولأنّ الدراسة تناولت قضيةً حديثة، قمنا بتقسيم المراجع إلى شقين، الشق الأول: نُعرّف فيه الدّراسات الميدانيّة، ونتبين الإمكانيات التي قدّمها كل باحث، والنتائج التي حصل عليها، والفائدة التي يمكن أن نجنيها من دراستنا. والشق الثاني: نُعرّف فيه المراجع العامة مع التركيز على مدى الاستفادة منها.

ولأن هذه الدّراسة ذات طبيعة ميدانيّة فإنّ الصّعوبات المتوقّعة تنحصر بحالة الإحباط السائدة عند مجتمع الدّراسة، ممّا يعوق تنفيذ البرنامج العلاجيّ فضلاً عن عدم التّعاون وعدم الجديّة والإهمال المتوقّع في المراقبة في أثناء تقديم الاختبارات.

ولتذليل هذه الصّعوبات التي أثّرت بنا. فلا بدّ من الصّبر وطول النفس وإثارة الدّافعيّة في نفوس المعلّمين.

والله الموفق



# **الباب الأول**

## **مسألة الخطأ**

**الفصل الأول: معلومات الدراسة**

**الفصل الثاني: مسألة الخطأ**



## الباب الأول

### مسألة الخطأ

#### تمهيد

هناك فجوة بين الفكر النظريّ في مجال تدريس اللغة العربيّة والواقع الفعلي لتدريس اللغة العربيّة في مدارسنا، وإنّ هذه الفجوة تزداد اتساعاً لأسباب متعدّدة، ولكن يبدو أنّ أحد الأسباب الرئيسة هو عدم تحديد العوامل الكامنة وراء الضعف المخلوط عند تلاميذنا، وينبغي أن يُسهم كلّ مسؤول عن العمليّة التعليميّة في كشفها، وفي اقتراح وسائل تسهّم إلى حدٍ ما في تقليص هذا الضعف.

وقد أُجمِعَ على أنّ فروع اللغة العربيّة ليست غاية في ذاتها، وإنما وسيلة من الوسائل التي تُعين التلاميذ على الحديث والكتابة بلغة صحيحة، فهي وسيلتهم لتقويم ألسنتهم وعصمتها من اللحن والخطأ، وهي عونهم على دقة التعبير، وسلامة الأداء حتى يتمكنوا من استخدام اللغة محادثةً وكتابةً استخداماً صحيحاً في يسرٍ ومهارة.

يحتوي الباب الأوّل على فصلين تناولنا في الفصل الأوّل المدوّنة وهي المعلومات الخاصّة بهذه الدراسة، وفي الفصل الثاني تحدّثنا عن مسألة الخطأ.

ومن هذا المنطلق ركّز الفصل الأول على الفئة المستهدفة في هذه الدراسة التي سيطبّق عليها البرامج كلّها، من خلال إبراز الأخطاء المتكررة في كتابات التلاميذ

الإملائية والنحوية والصرفية، وتحديد المتكرر منها لإعطائه صفة الشيوخ،  
للصفوف الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب  
عمّان للعام الدراسي ٢٠٠٠ / ٢٠٠١.

واعتمدنا في الفصل الثاني دراسةً وافيةً لمسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين،  
فحدّدنا جملةً من المفاهيم والمصطلحات التي تُسهم في إثراء هذه الدراسة،  
وأبرزنا دور المناهج في العملية التعليمية وتحليلها وتحديد مواطن القوة  
والضعف فيها، وجمعتُ جملةً من الأساليب بوسائل مختلفة لتحديد مواطن  
الضعف لدى التلاميذ.

## الفصل الأوّل

### (معلومات الدّراسة)

#### تمهيد

تناولنا الحديث عن مجتمع الدّراسة وصفه ومسوغات اختياره، فوصفنا عيّنة الدّراسة مسوغين اختيارها، وأرفقنا بها جداول توضيحية منسّقة، فبيّنا أصول اختيارها. وطرق جمع المعلومات ومحاورها. وتحدّثنا بشكل مفصّل عن محاور الدراسة، وعالجنا المعلومات بتحليل دقيق للنتائج والاختبارات التي قامت بها الفئة المستهدفة ضمن جداول مفصّلة، واعتمدنا طرق البحث العلميّ في أثناء معالجة المعلومات. كما ركّزنا على إبراز الأخطاء الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الأساسيّة العليا من خلال معالجات موضوعيّة للأعمال الكتابيّة الخاصّة بهم.

#### أ- مجتمع الدراسة (وصفه، ومسوغات اختياره)

##### ١- وصف مجتمع الدراسة

أ- تعتمد المجتمعات الإنسانيّة على قاعدتين أساسيتين في وضع الأهداف التربويّة وهما: الفرد بقدراته وقابليته، والمجتمع بمثله العليا التي يريد أن يراها متحققة في الأفراد، وهذه المثل ليست خيالاً، وإنما هي مجموعة من الأفكار والعقائد والتقاليد المتألفة التي تعمل عن طريق الناس ورغباتهم ومشاريعهم، وغالبا ما تكون متشابهة. لذا إنّ رقي الشعوب وتقدّمها

وحضارتها تعتمد على نوعيّة الأفراد، ونوعيّة التعليم الذي يتلقّونه في المدارس. فالمدارس عصب حياة الشعوب.

ب- يتصف مجتمع الدراسة بالسعي نحو تنمية شخصيّة الفرد وتحقيق مصالحه، من خلال إعدادة للحياة.

ج- قُسمت المدارس في الأردن إلى (نوعين) مدارس حكوميّة، ومدارس خاصة، وتنضم مدارس وكالة الغوث الدوليّة إلى قائمة المدارس الخاصة.

د- عدد المدارس التي تقدّم الخدمة التعليميّة في وكالة الغوث بمنطقة جنوب عمّان (٥٣) مدرسة. تم اختيار مجموعة من المدارس الواقعة في جنوب عمّان بطريقة عشوائية، متقاربة جغرافياً، وتشغل كل اثنتين منها بناءً واحداً لفترتين تعليميتين (مسائيّة وصباحيّة).

هـ. عدد المدارس الخاضعة للدراسة (١٠) مدارس تم اختيارها بطريقة عشوائية تتصف بها يأتي:

١- العدد الكبير للتلاميذ حيث يصل في المدرسة الواحدة إلى (١٥٠٠) تلميذاً.

٢- تشغل المدرسة ذات البناء الواحد فترتين تعليميتين (مسائيّة، صباحيّة).

٣- المدارس بعضها من بعض.

٤- توافر الوسائل المريحة نوعاً ما للعمليّة التعليميّة.

٥- تشابه الظروف الماديّة.

و- التلاميذ الذين يدرسون في مدارس وكالة الغوث الدوليّة يتوزعون على

النحو التالي:

- ١ - نسبة التلاميذ اللاجئين في المدارس ٧٠٪<sup>(١)</sup>.
- ٢ - نسبة التلاميذ النازحين في المدارس ٢٠٪<sup>(٢)</sup>.
- ٣ - نسبة التلاميذ الذين لا يمتلكون بطاقة إعاشة ٨٪.
- ٤ - نسبة التلاميذ الآخرين ٢٪.

وهذا ما ينطبق على المدارس الخاضعة للدراسة في منطقة جنوب عمان التعليمية.

ز- النسبة الكبرى من التلاميذ يعيشون ظروفًا حياتيةً متشابهةً كما يأتي:

- ١ - لهم انتماء واحد، وتراث ثقافي واحد، ويعتزون بقوميتهم الفلسطينية وهي مصدر فخر لكثير من أفراد مجتمع الدراسة.
- ٢ - معظم التلاميذ عاشوا ظروفًا قاسيةً في الحياة، من تشرد، وفقر، وجوع، وإحباط.

- ٣ - التشابه في المستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
- ٤ - التشابه في البيئة المحلية (الأسرة)، والبيئة المادية (السكن).
- ٥ - التقارب في الأعمار ومستوى التحصيل العلمي، والذكاء بين التلاميذ.
- ٦ - التجانس في الأفكار والميول والمواهب بين التلاميذ وتقاربها.
- ٧ - التأثير بتقاليد المجتمع واحترام عاداته.

(١) اللاجئ: هو كل من طُرد من وطنه فلسطين بعد عام ١٩٤٨ لغاية عام ١٩٥٠.

(٢) النازح: هو كل من طُرد من وطنه فلسطين بعد عام ١٩٥٠.

## ٢- مسوّغات اختيار مجتمع الدراسة

تتضافر جملةً من العوامل تُسهمُ في تحديد مسوغات اختيار مجتمع الدراسة الذي يمتاز بـ:

١- التماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية، وتوحد الاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لدى أفراد مجتمع الدراسة.

٢- العامل الإيجابي في التنمية الاجتماعية للأفراد، فكلّ فرد دوره في المجتمع، كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمل المسؤولية، وهذه نظرة مشتركة لدى مجتمع الدراسة.

٣- المستوى الاقتصادي المتقارب بين أفراد المجتمع الذي تشمله الدراسة. فمعظم الفئة الخاضعة للدراسة تتصف بالفقر.

٤- وجود نظام الفترتين، وتقارب المدارس بعضها من بعض.

٥- قلة التكاليف التعليمية، لأنّ وكالة الغوث الدولية وتقدم التعليم المجاني لأبناء الشعب الفلسطيني المهجّر من أرضه.

٦- تقدير التعليم لدى فئة مقبولة من مجتمع الخاضع للدراسة.

٧- اهتمام غالبية الأسر بالأبناء ومتابعة التحصيل عندهم.

٨- تقارب التقاليد والعادات والقيم المشتركة ضمن مجتمع الدراسة.

٩- وحدة الهدف الذي يجمع الشعب الفلسطيني المشرّد في مختلف الشرائح الاجتماعية.

١٠ - تساوي الفرص التعليمية للذكور والإناث عند المجتمع الخاضع للدراسة.

لذا حدّدنا الأسس التي بموجبها تمّ اختيار مجتمع الدراسة<sup>(١)</sup>.

١ - المستويات الاقتصادية والاجتماعية.

٢ - المستويات الثقافية.

٣ - الانتماءات الاجتماعية بالنسبة إلى التلميذ.

٤ - الأسرة والبيئة المحلية.

٥ - عنصر الجنس وتساوي فرص التعليم.

٦ - التحصيل الدراسي.

٧ - وحدة الهدف والمصير.

٨ - وحدة العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع.

٩ - تفاوت النسبة بين من يحترم التعليم، ومن يفقد الثقة به.

١٠ - مجانية التعليم، ونهوض وكالة الغوث الدولية بتكاليف التعليم كاملة.

كما تمّ اختيار المدارس حسب الأسس التالية:

١ - البيئة.

٢ - ازدواجية الدوام "نظام الفترتين".

٣ - عدد الصفوف في المدارس.

٤ - عدد التلاميذ في الصفوف.

(١) مجتمع الدراسة: مجموعة الأفراد الخاضعين للدراسة.

٥- مستوى التحصيل.

٦- النظم التربوية السائدة في مدارس الوكالة.

٧- المساحات المتقاربة للصفوف.

ب- عينة الدراسة (وصفها، مسوغات اختيارها)

١- وصف عينة الدراسة<sup>(١)</sup>

١- يتكون مجتمع الدراسة من تلامذة الصفوف (السابع، الثامن، التاسع) في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان التعليمية للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١) وهم الذين انهموا متطلبات منهج الإملاء والنحو والصرف للعام الدراسي المذكور وعددهم (١٢٠٠) تلميذ وتلميذة وحسب إحصائية وكالة الغوث الدولية، فإن المجموعات من التلاميذ موزعة على عشر مدارس وهي مبينة في الجدول التالي:

### جدول رقم (١)

#### توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الرقم	المدرسة	عدد الشعب			عدد التلاميذ		
		السابع	الثامن	التاسع	السابع	الثامن	التاسع
١	ذكور الطيبة الإعدادية الأولى	١	١	١	٤٥	٤٢	٣٤
٢	ذكور الطيبة الإعدادية الثانية	١	١	١	٤٥	٣٨	٣٥

(١) عينة الدراسة: الفئة المستهدفة من التلاميذ في هذه الدراسة.

الرقم	المدرسة	عدد الشعب			عدد التلاميذ		
		السابع	الثامن	التاسع	السابع	الثامن	التاسع
٣	ذكور مخيم عتمان الإعدادية الأولى	١	١	١	٤٥	٣٨	٣٦
٤	ذكور مخيم عتمان الإعدادية الثانية	١	١	١	٤٥	٤٢	٣٥
٥	ذكور الجوفة الإعدادية الأولى	١	١	١	٤٥	٤١	٣٥
٦	إناث الطيبة الإعدادية الأولى	١	١	١	٤٤	٤٠	٣٦
٧	إناث الطيبة الإعدادية الثانية	١	١	١	٤٦	٤١	٣٣
٨	إناث مخيم عتمان الإعدادية الأولى	١	١	١	٤٥	٣٨	٣٧
٩	إناث مخيم عتمان الإعدادية الثانية	١	١	١	٤٤	٤٠	٣٥
١٠	إناث الجوفة الإعدادية الأولى	١	١	١	٤٦	٣٨	٣٤
	المجموع	١٠	١٠	١٠	٤٥٠	٤٠٠	٣٥٠

الجدول رقم (١) يوضح مجموع الشعب = (٣٠ شعبة)، تم اختيار شعبة واحدة من كل صف في كل مدرسة لأغراض التشخيص. عدد التلاميذ والتلميذات = ١٢٠٠.

٢- لأغراض الدقة في تحديد الأخطاء الشائعة عند التلاميذ، والتطبيق السليم للبرنامج العلاجي المقترح، تم الاستغناء عن بعض التلاميذ الضعفاء جداً لا سيما في الصفين (الثامن والتاسع) الذين لا يجيدون (القراءة والكتابة) ولديهم ضعف شديد في تركيب الجمل وتحليلها.

٣- اقتصار الدراسة على عينة من تلامذة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في جنوب مدينة عمان للعام الدراسي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١ / ٢٠٠١ - ٢٠٠٢) حيث يخضعون لنظام موحد من الإشراف والمتابعة، ويجري التعلم فيها وفق ظروف تعليمية وبيئية وثقافية واجتماعية وأسرية متقاربة.

٤- ولأغراض الدراسة تم اختيار عيتين:

أ- عينة استطلاعية (١٢٠٠) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، لتشخيص أداائهم في عشر قضايا إملائية، وعشر قضايا نحوية وصرفية كتابية سبق تعلمها، ولكل صف من مراحل التعليم الأساسي وتحديد الصعوبات والأخطاء الشائعة في كتاباتهم الإملائية والنحوية، وهم تلاميذ العام الدراسي المنصرم. (٢٠٠٠ - ٢٠٠١).

ب- عينة الدراسة التجريبية وتكونت من (٢٧٠) تلميذاً وتلميذة في الصف السابع الأساسي وقسمت بالتساوي إلى مجموعتين تضم الأولى (١٣٥) تلميذاً وتلميذة، وهي المجموعة التجريبية<sup>(١)</sup> التي تخضع للبرنامج العلاجي

(١) المجموعة التجريبية: هي الفئة المستهدفة التي تخضع للبرنامج العلاجي المقترح.

والمجموعة الضابطة<sup>(٢)</sup> وتضم (١٣٥) تلميذاً وتلميذة يطبق عليها التعليم التقليدي المتبع في مدارس وكالة الغوث.

وكذلك تم تقسيم الصف الثامن إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (١٢٠) تلميذاً وتلميذة، والثانية ضابطة وعددها (١٢٠) تلميذاً وتلميذة، وتم تقسيم الصف التاسع إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتضم (١٠٥) تلميذاً وتلميذة، والثانية ضابطة وعددها (١٠٥) تلميذاً وتلميذة.

٥- تم تحديد المجموعة التجريبية ممثلة بالشعبة (أ) من كل مدرسة، والمجموعة الضابطة ممثلة بالشعبة (ب) من كل مدرسة.

٦- ولضبط المتغيرات المتداخلة، وتحديد نقطة البداية عند المجموعتين قبل بدء تطبيق البرنامج العلاجي القائم على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، تم التحقق من مدى التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تم تصنيف التلاميذ بحسب قدراتهم الذكائية، والقدرات التحصيلية بالتساوي بين المجموعتين وذلك للوصول إلى الدقة والصدق في النتائج.

٧- تم اختيار المجموعات من مدارس الذكور والإناث المتقاربة في البناء، أو التي تشغل بناءً واحداً، إحداها في الفترة الصباحية والأخرى في الفترة المسائية.

٨- الجدول التالي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية.

(٢) المجموعة الضابطة: هي الفئة التي يُطبق عليها التعليم بصورته التقليدية.

## جدول رقم (٢)

## توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة

الصف	المجموعة التجريبية الشعبة (ب)			المجموعة التجريبية الشعبة (أ)		
	العدد	اسم المدرسة	الرقم	العدد	اسم المدرسة	الرقم
السابع الأساسي	٤٥	ذكور مخيم عمان الإعدادية الأولى	-١	٤٥	ذكور مخيم عمان الإعدادية الثانية	-١
	٤٥	إناث مخيم عمان الإعدادية الأولى	-٢	٤٥	إناث مخيم عمان الإعدادية الثانية	-٢
	٤٥	ذكور الطيبة الإعدادية الأولى	-٣	٤٥	ذكور الطيبة الإعدادية الأولى	-٣
تلميذاً وتلميذة	١٣٥	المجموع		١٣٥	المجموع	
الثامن الأساسي	٤١	ذكور الجوفة الإعدادية الأولى	-١	٤١	ذكور الجوفة الإعدادية الأولى	-١
	٤١	إناث الطيبة الإعدادية الثانية	-٢	٤١	إناث الطيبة الإعدادية الثانية	-٢
	٣٨	إناث الجوفة الإعدادية الأولى	-٣	٣٨	إناث الجوفة الإعدادية الأولى	-٣
تلميذاً وتلميذة	١٢٠	المجموع		١٢٠	المجموع	
التاسع الأساسي	٣٥	ذكور الطيبة الإعدادية الثانية	-١	٣٥	ذكور الطيبة الإعدادية الثانية	-١
	٣٣	إناث الطيبة الإعدادية الثانية	-٢	٣٤	إناث الطيبة الإعدادية الأولى	-٢

٣-	ذكور مخيم عمان	٣٦	٣-	إناث مخيم عمان	٣٧
	الإعدادية الأولى			الإعدادية الأولى	
	المجموع	١٠٥		المجموع	١٠٥
	تلميذ			تلميذة	
	المجموع العام	٣٦٠		المجموع العام	٣٦٠
المجموع الكلي للتلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة (٧٢٠) تلميذاً وتلميذة					

٩- وقد روعي في التقسيم بين المجموعتين التجريبية والضابطة ما يلي:

- أ. مجموعتان تجريبية وضابطة لهما ظروف متشابهة ويعلمهما معلّم واحد.
- ب. مجموعتان تجريبية وضابطة لهما ظروف متشابهة ويعلمهما معلّمين مختلفين.
- ج. مجموعتان تجريبية وضابطة لهما ظروف متشابهة، وتدرسان المنهاج نفسه، ولكن في مدرستين مختلفتين.
- د. مجموعتان تجريبية وضابطة، لهما ظروف متشابهة، وتدرسان المنهاج نفسه، ولكن في مدرستين مختلفتين واختلاف في الجنس (ذكور وإناث) ومراعاة التساوي في القدرات التحصيلية والذكاء، على قدر المستطاع بين المجموعتين الخاضعتين للدراسة.

والجدول التالي رقم (٣) يحدد الشعب التجريبية والشعب الضابطة في المدارس المشمولة في البرنامج التعليمي المقترح.

## جدول رقم (٣)

## جدول يبين توزيع الشعب التجريبية الضابطة بين المدارس

النوع	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	الصف	اسم المدرسة	الرقم	الصف	اسم المدرسة	الرقم
اختلاف المدرسة	٧ ب	ذكور مخيم عمان الإعدادية الأولى	-١	٧ أ	ذكور مخيم عمان الإعدادية الثانية	-١
اختلاف المدرسة	٧ ب	إناث مخيم عمان الإعدادية الأولى	-٢	٧ أ	إناث مخيم عمان الإعدادية الثانية	-٢
معلم واحد	٧ ب	ذكور الطيبة الإعدادية الأولى	-٣	٧ أ	ذكور الطيبة الإعدادية الأولى	-٣
معلم واحد	٨ ب	ذكور الجوفة الإعدادية الأولى	-٤	٨ أ	ذكور الجوفة الإعدادية الأولى	-٤
اختلاف المدرسة	٨ ب	إناث الطيبة الإعدادية الأولى	-٥	٨ أ	إناث الطيبة الإعدادية الثانية	-٥
معلم آخر	٨ ب	إناث الجوفة الإعدادية الأولى	-٦	٨ أ	إناث الجوفة الإعدادية الأولى	-٦
معلم واحد	٩ ب	ذكور الطيبة الإعدادية الثانية	-٧	٩ أ	ذكور الطيبة الإعدادية الثانية	-٧
معلم آخر	٩ ب	إناث الطيبة الإعدادية الأولى	-٨	٩ أ	إناث الطيبة الإعدادية الأولى	-٨
اختلاف الجنس	٩ ب	إناث مخيم عمان الإعدادية الأولى	-٩	٩ أ	ذكور مخيم عمان الإعدادية الأولى	-٩

## ٢- أصول اختيار عينة الدراسة

ومن خلال الدراسة الميدانية، وطبيعة العمل الذي نقومُ به (مدير مدرسة) فضلاً عن الاستبانة التي وزعت على نفر من أفراد مجتمع الدراسة تم ضبط هذه الأصول.

### ١- المستوى الاقتصادي والاجتماعي

هناك عوامل مشتركة بين أفراد الدراسة منها:

- أ- الاستقرار الانفعالي عند التلاميذ بوجه عام.
- ب- الحرص على التطبع الاجتماعي وتحقيق الذات.
- ج- الميل القوي إلى المشاركة الوجدانية.
- د- درة على التوفيق بين حاجات التلميذ ورغباته والقواعد التي يضعها الكبار.
- هـ. وجود تشابه كبير بين الظروف الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ.
- و. التقارب والتجانس في المستوى الاقتصادي لمعظم الأسر التي تعيش في منطقة جنوب عمان، ولا يخلو ذلك من بعض التمييز البسيط لفئة محدودة جداً.
- ز. الانتماءات الاجتماعية بالنسبة إلى التلميذ تمثل الرغبة في الانتماء العاطفي، وإقامة العلاقات العاطفية، والرغبة في إيجاد مكانة بين الآخرين فالتلميذ في هذه المرحلة يحرص على إقامة العلاقات الوجدانية كالصداقة والزّالة بينه وبين أقرانه، ويتشابه معظم التلاميذ في هذه المرحلة في حاجاتهم إلى الاعتبار، وتمثل في الحاجة إلى تقدير الذات والحب، والحاجة إلى تحقيق الذات<sup>(١)</sup>.

(١) عبيدات ورفيقه، التربية والتعليم في الأردن، ص ٤٥.

أما المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ فهو مجتمع متجانس الفئات، الأسرة والبيئة المحلية: هما عنصران أساسيان في تكوين شخصية التلميذ، لهذا تتفاوت أحياناً أسس التربية التي تقدمها الأسرة لأبنائها عن بعض الأسر الأخرى.

ولكن المجلد العام لهذه الأسر تحكمها البساطة، والتدين، والتوجيه المستمر للفرد، والفقر، والعمل مع التعلّم، التشابه في الوضع السكني للأسرة فغالباً ما يعيش (عشرة) أفراد من الأسرة في غرفتين أو أكثر قليلاً، لذا نجد أن معظم التلاميذ يقضون أوقاتهم في اللعب في الشارع أو العمل. وأحياناً بعض الآباء في هذه المجتمعات تشغله الحياة فلا يعرف في أي صف ولده أو ابنته، حتى أنه لا يكثر بجدوى التعليم لأولاده. وهذه صفة غالبية أحياناً عندما يشتد الفقر، وتكون الحاجة للأيدي العاملة قوية، لتساعد الأب في إعالة أسرته.

## ٢- المستوى الثقافي

يوجد تقارب كبير بين الثقافات السائدة في المجتمع الخاضع للدراسة، وإن كان بعض التمايز موجود عند البعض الذي يسعى إلى أن يتعلّم، حيث بلغت نسبة التعليم إلى الأمية ٩٨٪، وتعتبر المجتمعات الفلسطينية من أكثر المجتمعات التحاقاً بالتعليم، أمّا المجتمع من أولياء الأمور فغالب لا يمتلك الثقافة التعليمية إلا أنه يمتلك الخبرة في الحياة والعلم بها، فتراه محللاً دقيقاً، ومقوماً عظيماً، رغم ما يشعر به من الإحباط الذي أرجو أن يتغلب عليه شعبي يوماً ما.

## ٣- عنصر الجنس

ما ينطبق على الذكور في مجتمع الدراسة ينطبق على الإناث، أنهم جميعاً يعيشون الظروف نفسها الحياتية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية،

علما بأن المجتمع قد تحرر من عقدة حرمان الأنثى من التعليم، فأتاح لها الفرصة كما للذكور، بل أن بعض الأسر تهتم اهتماماً بالغاً بالإناث من الناحية التعليمية، والمهم في اختيار مجموعة من الإناث هو تحديد الفرق بين توجهات الجنسين نحو الدراسة، ومدى الاهتمام بالتعليم.

#### ٤ - التحصيل الدراسي

الاختبار الدقيق للفتة المستهدفة في بداية العام الدراسي، وتقريب التشابه بين المجموعات التجريبية والضابطة قد أسهما في ضبط الكثير من المتغيرات مثل النجاح والذكاء.

#### ج - جمع المعلومات

تم جمع المعلومات من خلال ثلاثة جوانب.

الجانب النظري.

الجانب الميداني.

الجانب التحليلي.

#### ١ - الجانب النظري:

(١) إجراء مسح شامل لموضوعات النحو والإملاء المقرر تدريسها في المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع) في منهاج الدولة المضيفة الأردن. وإجراء مسح شامل لموضوعات النحو والإملاء في منهاج بعض الدول العربية (مصر، السعودية) لإختبار بعض الموضوعات التي تصلح

لدراسة الناحية الوظيفية. ثم دراسة واقع التعليم في الأردن بشكل عام والتعليم في مدارس وكالة الغوث بشكل خاص وتحديد المؤثرات الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية التعلمية.

(٢) تحديد الفئة المستهدفة، التلاميذ الذين سيطبق عليها البرنامج العلاجي المقترح. وتحديد المدارس المقترحة، ومخاطبة المسؤولين فيها من أجل التعاون المتبادل.

(٣) مخاطبة المعلمين كتابياً من أجل توضيح فكرتنا حول منهج الدراسة المقترح، وهذا يلزم إعداد ما يأتي:

- أ. تحديد الأفكار الرئيسة في الموضوع.
- ب. ترتيب الأفكار وتسلسلها.
- ج. تحديد طريقة فاعلة لإثارة الدفاعة عند المعلمين من أجل تشجيعهم على العمل وبالتالي التطبيق الدقيق للبرنامج العلاجي المقترح.
- د. تحديد الوقت والمكان المناسبين للقاء المعلمين.
- هـ. وضع خطة لعرض الاختبارات المعدة ودراستها ونقدها مع المعلمين، واقتراح صيغ مشتركة بحيث تخدم الهدف الأساسي من الدراسة.
- و. الاتفاق على برنامج زمني لتطبيق الاختبارات وغير ذلك.

(٤) إعداد مادة مفصلة حول كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني.

(٥) إعداد شريط فيديو وتهيئة التلاميذ الذين سنطبق عليهم استراتيجيات التعلم التعاوني.

(٦) دراسة الأبحاث والموضوعات التي بحثت في هذا الجانب (التعلم التعاوني).

(٧) رصد الأفكار والخطوات التي تهمنا في هذا الجانب والاطلاع عليها ورصد جوانب النقص منها.

(٨) تحديد المصادر والمراجع وجمعها.

(٩) دراسة منهجية البحث بدقة، وتطبيق ما تم فهمه بدقة متناهية ليتكامل العمل ويخرج بشكل منهجي دقيق.

(١٠) إعداد استبيانات وحصر بنودها بما يهم المعلم والتلميذ، ويخدم فكرة تطبيق منهاج الدراسة.

(١١) إعداد أسئلة المقابلة بدقة متناهية بحيث تكون مختصرة، وهادفة، وتحقيق الهدف من طرحها.

(١٢) إعداد خطة زمنية لتطبيق البرنامج العلاجي المقترح.

(١٣) توفير المواد والوسائل اللازمة للدراسة.

(١٤) تحديد إجراءات التطبيق والتقويم والاتفاق مع الفئة المستهدفة من المعلمين.

(١٥) دراسة الأساليب الحديثة في تقديم الاختبارات لتجعل من المادة المطروحة في الاختبار مادة مرغوب بها.

(١٦) إجراء مسح شامل لمناهج وزارة التربية والتعليم لتحديد مواطن القوة والضعف فيها مع التركيز على منهاج مقترح لمادة اللغة العربية.

(١٧) إعداد اختبار تحصيلي يتضمن القضايا الإملائية والنحوية والصرفية الكتابية الأساسية الواردة في منهاج المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع) مراعين في الاختبار الأسس العلمية.

(١٨) بناء اختبار تشخيصي آخر يتضمن القضايا الإملائية والصرفية في الموضوعات الوظيفية وهي الموضوعات التي يحتاجها التلميذ في حياته الوظيفية، ويكثر من استعمالها وهي ضمن منهاج المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع).

(١٩) إعداد بطاقات لرصد نتائج التلاميذ في الامتحانات من أجل تقويمها وتحليلها وتصنيفها.

(٢٠) اختيار الموضوعات النحوية والصرفية والإملائية من منهاج المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع) وهي كما يأتي.

١ - الموضوعات النحوية والصرفية للصف السابع كما وردت في منهاج الدولة المضيفة (الأردن) والمطبق في مدارس وكالة الغوث.

أ. الجملة الفعلية.

ب. الفعل اللازم والفعل المتعدي.

ج. الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول.

د. الفعل الصحيح والفعل المعتل.

هـ. الأفعال الخمسة.

و. نواصب الفعل المضارع.

ز. الفعل المضارع المجزوم.

ح. أسماء الاستفهام.

ط. إنَّ وأخواتها.

ي. الإضافة.

٢- الموضوعات الإملائية للصف السابع الأساسي كما وردت في منهاج الدولة المضيفة (الأردن) والمطبق في مدارس وكالة الغوث.

أ. الألف اللينة القائمة والمقصورة.

ب. الأسماء الموصولة.

ج. الهمزة المتطرفة.

د. حرف الشرط إنَّ المدغم ب ما: إمّا.

هـ. الظروف المضافة إلى إذ.

و. حرف الفاء المتصل بلام الأمر.

ز. كتابة إن شاء الله، إنشاء لأنّ، كأنّ، لثلاً.

ح. كتابة مئة.

ط. تشية الكلمات المنتهية بهمزة متطرفة.

ي. ألف التفريق.

٣- الموضوعات النحوية والصرفية للصف الثامن الأساسي كما وردت في منهاج الدولة المضيفة (الأردن) والمطبّق في مدارس وكالة الغوث.

أ. المذكر والمؤنث.

ب. المفرد والمثنى والجمع.

ج. المعرفة والنكرة.

د. أقسام الفعل (اللازم والمتعدّي).

هـ. حروف الجر.

و. الاستفهام ب (هل، همزة).

ز. الضمائر.

ح. الجملة الفعلية (الفاعل، نائب الفاعل، المفعول به).

ط. نصب الفعل المضارع وجزمه.

ي. الجملة الاسمية المبتدأ والخبر.

٤- الموضوعات الإملائية للصف الثامن الأساسي كما وردت في منهاج الدولة المضيفة (الأردن) والمطبّق في مدارس وكالة الغوث.

أ. الألف اللينة.

ب. همزة القطع وهمزة الوصل.

- ج. ألف التفريق.
- د. التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء.
- هـ. الحروف المتقاربة في المخرج.
- و. رسم الهمزة المتوسطة.
- ز. رسم الهمزة المتطرفة.
- ح. الحروف التي تنطق ولا تكتب.
- ط. إبدال حروف المد بحركات قصار.
- ي. التضعيف.
- ٥- الموضوعات النحوية والصرفية للصف التاسع الأساسي كما وردت في منهاج الدولة المضيفة (الأردن) والمطبق في مدارس وكالة الغوث.
- أ. الجملة الفعلية (نائب الفاعل).
- ب. إسناد الفعل إلى الضمائر.
- ج. إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر.
- د. الأفعال الخمسة وعلامات إعرابها.
- هـ. الأفعال التي تنصب مفعولين.
- و. الجمع المذكر السالم والجمع المؤنث السالم.

ز. الأسماء الخمسة وإعرابها.

ح. المقصور، الممدود، المنقوص.

ط. الجملة الاسمية.

ي. النعت.

٦- الموضوعات الإملائية للصف التاسع الأساسي كما وردت في منهاج الدولة  
المضيفة (الأردن) والمطبّق في مدارس وكالة الغوث.

أ. كتابة همزة وسط الكلمة.

ب. كتابة همزة في آخر الكلمة.

ج. علامات الترقيم.

د. الواو بأنواعها.

هـ. كتابة ابن، ابنة.

و. همزة الوصل وهمزة القطع.

ز. الحروف المتقاربة في المخرج.

ح. تشية الكلمات المنتهية بهمزة متطرّفة.

ط. أساليب المدح والذم (بشّس، نِعم، حبّذا).

ي. أخطاء شائعة.

## ٢- الجانب الميداني:

١- زيارة مدير التعليم لمنطقة جنوب عمان من أجل الاستئذان ببدء تطبيق البرنامج العلاجي المقترح، والطلب منه أن يحث المعلمين والمعلمات بضرورة التعاون معنا.

٢- زيارة المدارس المنوي تطبيق البرنامج العلاجي المقترح فيها.

٣- لقاء المعلمين ضمن خطة زمنية مبرمجة نحددها مسبقاً لمناقشتهم في فكرة الدراسة، وحثهم على مساعدتنا، لأنّ في ذلك مصلحة للتلاميذ وللعملية التعليمية، وهنا لا بدّ من التركيز على إثارة الدافعية لدى المعلمين حتى تشجعوا لتطبيق الدراسة، والأهمّ من ذلك أن يتحمّس المعلم، ويشق بالفكرة ويؤمن بها، حتى يقوم بتطبيقها بطريقة سليمة. لذا لا بدّ من إقناع المعلم أولاً، ولا سيّما أنّ الظروف المحيطة بنا جميعاً مثيرة للإحباط، وهذا يتطلب جهداً كبيراً منا لتوفير جانب القناعة عند المعلم.

٤- إجراء دراسة ميدانية لتجمّعات الفلسطينيين وكذلك المخيمات وخارجها، وإجراء المقابلات المختلفة مع العائلات للتعرف على واقع الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ومدى تقبل هذه العائلات لفكرة تعليم البنات.

٥- إجراء مسح ميداني في المدارس لتحديد انتهاءات التلاميذ الاجتماعية عند التلاميذ.

- ٦- لقاء التلاميذ الذين سيطبق عليها البرنامج العلاجي المقترح، وحثهم على التعاون مع المعلمين وإثارة الدافعية عندهم.
- ٧- إجراء العديد من المقابلات مع الإدارة التعليمية، والمشرفين، والمديرين والمعلمين، وأولياء الأمور، لتحديد جوانب الضعف عند التلاميذ في مادة اللغة العربية وخاصة المهارات الكتابية، وتحديد الأسباب التي أدت إلى ذلك.
- ٨- إجراء مقابلات مع بعض أهالي التلاميذ للتعرف على مدى الاهتمام في الجانب التحصيلي للتلاميذ، وماهية الظروف التي توفرها الأسرة لأبنائها من أجل زيادة التحصيل الدراسي سواء داخل المنزل أو خارجه.
- ٩- زيارة المؤسسات المساندة للعملية التعليمية (المساجد، التلفزيون، الإذاعة)، للتعرف على دورها في عملية التعليم ومعالجة الضعف، والتغلب على الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ.
- ١٠- توزيع استبيانات معدة بشكل جيد على المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور لرصد بعض الجوانب التي تسعى لتحقيقها في مجال الدراسة، وذلك فيما يخص الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والبيئة المحلية، والتحصيل الدراسي.
- ١١- القيام ببعض الزيارات الصفية لصفوف المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع)، لمشاهدة الأداء الحركي للأعمال الكتابية، ومدى إتقان التلاميذ للمهارات الأساسية في العملية الكتابية الإملائية، والنحوية والصرفية.

١٢- رصد المعلومات وجمعها بدقة وتدوينها على بطاقات العمل في أثناء الملاحظة والمشاهدة.

١٣- تطبيق الاختبار التحصيلي الذي يتضمن القضايا الإملائية والنحوية والصرفية الأساسية ضمن المرحلة المحددة مراعيًا ما يلي:

- أ. إعداد الاختبار بشكل علمي دقيق.
- ب. تطبيق الاختبار بنفس الوقت على جميع الأفراد للفئة المستهدفة في وقت واحد هو نهاية العام الدراسي.
- ج. تهيئة التلاميذ من قبل المعلمين وتشجيعهم على تقديم الاختبار، مع التوضيح لهم أن الغاية من الاختبار رصد الأخطاء ومعالجتها، ولا علاقة له بتقويم التلاميذ.
- د. توفير المناخ التعليمي الجيد لتقديم الاختبار.
- هـ. إتاحة الفرصة الكافية من الوقت الزمني المقترح لتقديم الاختبار، وتوفير الجو النفسي المريح لهم.
- و. عدم تدخل المعلم إلا في حالة توضيح أمر مبهم لجميع التلاميذ.
- ز. إبقاء الأوراق الخاصة بالاختبار مع التلاميذ، ثم جمعها بعد الانتهاء من الوقت المحدد للاختبار بطريقة منظمة.
- ح. تسليم الأوراق لنا بطريقة رسمية عن طريق الإدارة المدرسية.

١٤- تطبيق الاختبار التشخيصي بعد شهرين ونصف من الاختبار الأول، أي في بداية العام الدراسي الجديد (٢٠٠١-٢٠٠٢) والذي يتضمن القضايا النحوية والصرفية والإملائية التي يحتاجها التلميذ في حياته الوظيفية ويكثر استعمالها، بحيث تكون ضمن منهاج المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع) مع مراعاة الشروط نفسها في الاختبار الأول عند تطبيق الاختبار التشخيصي للفئة المستهدفة. وحبذا لو كان الاختبار نفسه. وذلك لتحديد الأخطاء المتكررة عند التلاميذ حتى تأخذ صفة الشيع في الخطأ.

١٥- تصحيح الأوراق بكل دقة وعناية ورصد الأخطاء المتكررة، وبيان مدى شيوع الخطأ، وإجراء تحليل كمي لهذه الاختبارات.

١٦- زيارة المكتبات العامة، والجامعات لرصد المعلومات وجمعها وتدوينها.

١٧- الاطلاع ميدانياً على بعض الدراسات التي أجريت في الأردن من خلال زيارة العديد ممن كتبوا في هذا الموضوع أو ما قارب ذلك للتعرف على الطرق المتبعة عندهم لمعالجة الأخطاء الشائعة.

١٨- إقامة الاتصال والتواصل بالمؤسسات التعليمية والمؤسسات المساندة وخاصة الإذاعة والتلفزيون والأندية الثقافية لتحديد بعض السلوكيات المعالجة لبعض الأخطاء الغوية أو الكتابية أو السلوكية، بحيث تساهم في إغناء البحث.

١٩- توفير المواد اللازمة، ويتطلب ذلك زيارات للمكتبات لشراء الورق والاتفاق لتصوير الأسئلة والاستبيانات، وأسئلة المقابلات الكتابية، وتوفيرها لتسهيل تطبيق الدراسة.

٢٠- تطبيق البرنامج العلاجي المقترح على الفئة المستهدفة من التلاميذ.

٢١- تدريب المعلمين الذين سيطبقون البرنامج العلاجي المقترح القائم على تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على التلاميذ وسيتم ذلك عن طريق ما يأتي:

- أ. لقاء أولي مع الفئة المستهدفة من المعلمين.
- ب. توزيع مادة إثرائية حول استراتيجية التعلم التعاوني على الفئة المستهدفة.
- ج. لقاء جمعي مع المعلمين لمناقشة المادة الإثرائية.
- د. مشاهدة عرض أدائي لحصة تطبق فيها استراتيجية التعلم التعاوني مبرمجة على شريط فيديو.
- هـ. عقد ورشة عمل لتدريب المعلمين على إعداد بطاقات التدريب، وصحائف الأعمال وبطاقات التصحيح، وكيفية السير بالعملية التعليمية، وتحديد دور التلميذ والمعلم في هذه الاستراتيجية الجديدة.
- و. مشاهدة حصة لأحد المعلمين لتوضيح آلية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.
- ز. تشجيع المعلمين على تطبيق هذه الاستراتيجية بشكل مستمر.

ح. توفير ما يستلزم من وسائل، وأدوات، وأوراق مصوّرة من أجل الوصول إلى التطبيق السليم لهذه الاستراتيجية.

٢٢- إجراء الاختبار البعدي الثالث، بعد تطبيق البرنامج العلاجي المقترح على المجموعتين التجريبيّة والضابطة لتحديد مدى نجاح مثل هذه الاستراتيجية.

٢٣- الاطلاع على نماذج من الأعمال الكتابيّة للتلاميذ للعام الدراسي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)

وحصر مجمل الأخطاء المتكررة.

٢٤- رصد النتائج ومقارنتها وتحليلها للوصول إلى إصدار الحكم الصّحيح على هذه الاستراتيجية.

### ٣- الجانب التحليلي:

ستحدث عن هذا المحور لاحقاً حين نصل إلى ما يلي:

(١) التحليل الكمي الإحصائي.

(٢) التحليل الكيفي العملي.

والتفصيل في هذا المجال من خلال الباب (الثالث) في فصلين مستقلّين شاملين لكل ما يتعلق بالعملية التحليليّة.

### د- معالجة المعلومات

نتيجة للاختبار الأول (التحصيلي) الذي أُجري في نهاية العام (٢٠٠٠ - ٢٠٠١) ونتيجة الاختبار التشخيصي الذي أُجري في بداية العام الدراسي الجديد

(٢٠٠١ - ٢٠٠٢)، وكذلك الاطلاع على الأعمال الكتابية التي مارسها تلامذة العام المنصرم (٢٠٠٠-٢٠٠١) ورصد الأخطاء المتكررة عندهم، "إضافة إلى مقابلة المعلمين في أثناء الجولات الميدانية، وبالتحليل الدقيق اعتمدنا في أثناء معالجة المعلومات على مؤشرات، أسهمت بتحديد مواطن الضعف والأخطاء التي يقع بها التلاميذ في الصف (السابع، والثامن، والتاسع) وهذا التحليل المبدئي يحدد نتائج الاختبارات التي أجريت على التلاميذ الفئة المستهدفة.

### جدول رقم ( ٤ )

#### رصد الأخطاء المتكررة في الإملاء للصف السابع الأساسي

#### عدد التلاميذ (٤٥٠) تلميذاً وتلميذة

الرقم	القضية الإملائية والنحوية (القضايا الإملائية)	عدد الإجابات الصحيحة الاختبار الأول	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصحيحة بعد الاختبار الثاني	عدد الإجابات الخاطئة بعد الاختبار الثاني
١	الألف اللينة	٢٨٠	١٧٠	٢٦٠	١٩٠
٢	الأسماء الموصولة	١٩٠	٢٦٠	٢٠٠	٢٥٠
٣	الهمزة المتطرفة المنفردة	٢٢٠	٢٣٠	٢٤٠	٢١٠
٤	حرف الشرط إنَّ + ما	١٩٤	٢٥٦	١٩٠	٢٦٠
٥	كتابة الظروف + إذ	١٧٧	٢٧٣	١٨٣	٢٦٧
٦	حرف الفاء المتصل بلام الأمر	٢٨٥	١٦٥	٢٧١	١٧٩

٧	كتابة مئة	٢٤٠	٢١٠	٢٢٠	٢٣٠
٨	كتابة أن شاء الله، لثلاث، لثن، كأن	١٦٠	٢٩٠	١٤٤	٣٠٦
٩	تثنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرفة	١٩٥	٢٥٥	٢٠٥	٢٤٥
١٠	ألف التفريق	١٩٧	٢٥٣	١٩٩	٢٥١

تشير نتائج الاختبارين في مادة الإملاء للصّف السّابع الأساسيّ، بعد إخضاع كل مدرسة من مجتمع الدّراسة الممثلة بشعبة (أ) للاختبار إلى تقارب النتائج مما يوضّح دقّة تحديد نسبة شيوع الخطأ.

### جدول رقم (٥)

#### رصد الأخطاء المتكررة في النّحو والصّرف للصّف السّابع الأساسيّ

الرقم	القضية الإملائية والنحوية (القضايا النحوية والصرفية)	عدد الإجابات الصّحيحة الاختبار الأول	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصّحيحة بعد ثلاثة اشهر الاختبار الثاني	عدد الإجابات الخاطئة بعد ثلاثة اشهر الاختبار الثاني
١	الجملة الفعلية	٢٩٠	١٦٠	٢٦٧	١٨٢
٢	الفعل اللازم والفعل المتعدي	١٦٠	٢٩٠	١٧٤	٢٧٦
٣	الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم	١٥٤	٢٩٦	١٨٦	٢٦٤
٤	الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ	١٨٩	٢٦١	١٩٥	٢٥٥

٥	الأفعال الخمسة	٢١٠	٢٤٠	٢٢٠	٢٣٠
٦	نواصب الفعل المضارع	٢١٠	٢٤٠	٢٣٠	٢٢٠
٧	الفعل المضارع وجزؤه	٢٢٥	٢٢٥	٢٢٥	٢٢٥
٨	أسماء الاستفهام	٢٢٠	٢٣٠	٢٤٨	٢٠٢
٩	أنّ وأخواتها	٢٦٦	١٨٤	٢٨٠	١٧٠
١٠	الإضافة	١٧٠	٢٨٠	١٨٥	٢٦٥

نلاحظ من خلال رصد الأخطاء في الاختبارين التحصيلي والتشخيصي أنّ الأخطاء التي وقع بها التلاميذ متقاربة، وإن تفاوتت في بعض القضايا، وهذا يوضح أن الخطأ متكرر عند التلاميذ على الرغم من الفترة الزمنية بين الاختبارين.

### جدول رقم (٦)

متوسط الاختبارين في الجدولين رقم (٤، ٥)

الإملاء				النحو والصرف			
الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد
١	١٨٠	٦	١٧٢	١	١٧١	٦	٢٣٠
٢	٢٥٥	٧	٢٢٠	٢	٢٨٣	٧	٢٢٥
٣	٢٢٠	٨	٢٩٨	٣	٢٨٠	٨	٢١٦
٤	٢٥٨	٩	٢٥٠	٤	٢٥٨	٩	١٧٧
٥	٢٧٠	١٠	٢٥٢	٥	٢٣٥	١٠	٢٧٣

يوضح الجدول رقم (٦) تحديد نسبة الأخطاء العالية في الموضوعات المقدمة للتلاميذ، فتبرز الأخطاء في الصف السابع في مادتي الإملاء والنحو والصرف كما تشير إليها النتائج على النحو التالي:

ارتفاع نسبة الأخطاء في الاختبارين التحصيلي والتشخيصي في مادة الإملاء للموضوعات (كتابة الظروف + إذ، كتابة إن شاء الله، لثلاً، لئن، كأن، الأسماء الموصولة، حرف الشرط إن + ما).

وتشير النتائج إلى ارتفاع نسبة الأخطاء في الاختبارين في مادتي النحو والصرف للموضوعات (الفعل اللازم والفعل المتعدي، الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم، الإضافة، الفعل الصحيح والفعل المعتل).

### جدول رقم (٧)

رصد النتائج لتحديد الأخطاء الشائعة في مادة الإملاء للصف

#### الثامن الأساسي

الرقم	القضية الإملائية والنحوية والصرفية الكتابية (القضايا الإملائية)	الإجابات الصحيحة الاختبار الأول	الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصحيحة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر
١	الألف اللينة	٢٢٥	١٧٥	٢٤٠	١٦٠
٢	همزة القطع وهمزة الوصل	١٢١	٢٧٩	١٤٨	٢٥٢
٣	ألف التفريق	١١٥	٢٨٥	١١٠	٢٩٠
٤	التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء	١٩٧	٢٠٣	٢١٨	١٨٢

٥	الحروف المتقاربة في المخرج	١٤٥	٢٥٥	٢٥٠	١٥٠
٦	رسم الهمزة المتوسطة	٨٧	٣١٣	٨٢	٣١٨
٧	رسم الهمزة المتطرفة	١٣٩	٢٦١	١٢٠	٢٨٠
٨	الحروف التي تنطق ولا تكتب	٢٠٠	٢٠٠	٢١٨	١٨٢
٩	إبدال حروف الحد بحركات قصار	١٢٥	٢٧٥	١١١	٢٨٩
١٠	التضعيف	٧٥	٣٢٥	٨٥	٣١٥

نلاحظ تقارباً في النتائج التي توصلنا إليها بعد رصد نتائج الاختبارين التحصيلي والتشخيصي، مما يشير إلى شيوع الأخطاء في موضوعات محدّدة.

### جدول رقم (٨)

#### رصد نتائج القضايا النحوية في الصف الثامن الأساسي

الرقم	القضية الإملائية والنحوية والصرفية الكتابية (القضايا النحوية)	الإجابات الصحيحة الاختبار الأول	الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصحيحة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر
١	المذكر والمؤنث	١٩٢	٢٠٨	٢١١	١٨٩
٢	المفرد والمثنى والجمع	١٥٨	٢٤٢	١٨٣	٢١٧
٣	المعرفة والنكرة	١٦٦	٢٣٤	١٥٤	٢٤٦
٤	اللازم والمتعدي	٩٥	٣٠٥	٨٩	٣١١

٥	أحرف الجر	٨٥	٣١٥	٩٠	٣١٠
٦	الاستفهام ب (هل والهمزة)	١١٨	٢٨٢	١٩٦	٢٠٤
٧	الضائر	٧٩	٣٢١	٨١	٣١٩
٨	الجملة الفعلية (الفاعل، نائب الفاعل، المفعول به)	٧١	٣٢٩	٦٥	٣٣٥
٩	نصب الفعل انضارع وجزمه	١٧١	٢٢٩	١٩٣	٢٠٧
١٠	الجملة الاسمية / المبتدأ والخبر	٢٠٢	١٩٨	٢٤٦	٢٥٤

يشير الجدول السابع إلى وجود تقارب بين الاختبارين التحصيلي والتشخيصي مع وجود تفاوت بالدرجات بين بعض الموضوعات المبينة أعلاه.

### جدول رقم (٩)

المتوسط الحسابي بين الاختبارين / الصّف الثامن الأساسي

عدد متوسط الإجابات الخاطئة للاختبارين / الإملاء				عدد متوسط الإجابات الخاطئة للاختبارين / النحو			
الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد	الرقم	العدد
١	١٦٧	٦	٣١٦	١	١٩٩	٦	٢٤٣
٢	٢٦٦	٧	٢٧١	٢	١٧١	٧	٣٢٠
٣	٢٨٨	٨	١٩١	٣	٢٣٠	٨	٣٣٢
٤	١٩٣	٩	٢٨٢	٤	٢٣٩	٩	٢١٨
٥	٢٠٣	١٠	٣٢٠	٥	٣٠٨	١٠	٢٢٦

تشير نتائج متوسط الاختبارين في مادة الإملاء إلى ارتفاع نسبة شيوع الخطأ في الموضوعات التالية (التضعيف، ورسم الهمزة المتوسطة، ألف التفريق، إبدال حرف المد بحركات قصار، رسم الهمزة المتطرفة).

وتشير نتائج متوسط الاختبارين في مادتي النحو والصرف إلى ارتفاع نسبة شيوع الخطأ في الموضوعات التالية (الجملة الفعلية، الضمائر، حروف الجر الاستفهام بـ (هل والهمزة)، المعرفة والنكرة).

### جدول رقم (١٠)

#### تحليل نتائج الاختبار ورصد النتائج الأخطاء الشائعة والمتكررة

الصف التاسع الأساسي عدد التلاميذ ٣٥٠، عدد الفرص ١٠٠ فرصة

الرقم	القضية الإملائية والنحوية والصرفية الكتابية (القضايا الإملائية)	الإجابات الصحيحة الاختبار الأول	الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصحيحة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر
١	كتابة الهمزة في وسط الكلمة	١٠٢	٢٤٨	١١٨	٢٣٢
٢	كتابة الهمزة في آخر الكلمة	١٢٥	٢٢٥	١١٥	٢٣٥
٣	علامات الترقيم	١١٢	٢٣٨	١٢٨	٢٢٢
٤	الواو بأنواعها	١٢٣	٢٢٧	١٣٦	٢١٤
٥	كتابة ابن، ابنه	١٥٦	١٩٤	١٤٠	٢١٠
٦	همزة الوصل وهمزة القطع	١١٩	٢٣١	١١٠	٢٤٠

٧	الحروف المتقاربة في المخرج	١٦٠	١٩٠	١٨٨	١٦٢
٨	أخطاء شائعة / ألف التفريق	١٠٥	٢٤٥	١٤٨	٢٠٢
٩	تثنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرفة	١١١	٢٣٩	١٢١	٢٢٩
١٠	أساليب المدح والذم / يسئس / حبذا / الحركة	١٧٠	١٨٠	١٦٠	١٩٠

يدلّ تقارب الأخطاء على ضعف التلاميذ بموضوعات بعينها، لأسباب  
سيتم الكشف عنها من خلال الدراسة الحالية.

### جدول رقم (١١)

#### رصد القضايا النحوية والصرفية للصّف التاسع الأساسي

الرقم	القضية الإملائية والنحوية والصرفية الكتابية (القضايا النحوية)	الإجابات الصحيحة الاختبار الأول	الإجابات الخاطئة الاختبار الأول	عدد الإجابات الصحيحة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر	عدد الإجابات الخاطئة الاختبار نفسه بعد ثلاثة اشهر
١	الجملة الفعلية	٢٢٠	١٣٠	٢٢٨	١٣٢
٢	إسناد الفعل إلى الضمائر	٢١٨	١٣٢	٢٢٥	١٣٥
٣	الأفعال الخمسة وإعرابها	١٠٢	٢٤٨	١١٢	٢٣٨
٤	الأفعال التي تنصب مفعولين	٨٥	٢٦٥	٧٦	٢٧٤



٣	٢٣٠	٨	٢٢٤	٣	٢٤٣	٨	١٤١
٤	٢٢١	٩	٢٣٤	٤	٢٧٠	٩	٢٤٠
٥	٢٠٢	١٠	١٨٥	٥	٢٣٥	١٠	١٦٩

تشير نتائج متوسط الاختبارين في مادة الإملاء إلى ارتفاع نسبة شيوع الخطأ في الموضوعات التالية (كتابة الهمزة وسط الكلمة، همزة الوصل وهمزة القطع، تشنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرفة، علامات الترقيم، كتابة الهمزة في آخر الكلمة).

وتشير نتائج متوسط الاختبارين في مادتي النحو والصرف إلى ارتفاع نسبة شيوع الخطأ في الموضوعات التالية (الأفعال التي تنصب مفعولين، الأفعال الخمسة، إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر، النعت، المقصور والممدود والمنقوص).

وعند الاطلاع على دفاتر مجموعة عشوائية من التلاميذ في المدارس المشمولة بالدراسة لاحظت ما يلي:

(١) تتركز الأخطاء في الصف السابع في الإملاء على الموضوعات التالية: الأسماء الموصولة، كتابة الظروف + إذ، ألف التفريق، تشنية الهمزة المتطرفة، حرف الشرط إن + ما، كتابة إن شاء الله، لثلاً، لأن، كأن.

(٢) تتركز الأخطاء في الصف السابع في النحو والصرف على الموضوعات التالية: الفعل اللازم، والفعل المتعدي، الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، الإضافة، الأفعال الخمسة، الفعل المضارع نصبه وجزمه.

(٣) كما لاحظت أنَّ المعلمَ الذي يقوم بتعليم التلاميذ لا يتابع الأخطاء بعد تصحيح القطعة الإملائية فلا يتحقق من أنَّ التلميذ قد عرف الخطأ وقام بتصحيحه.

(٤) تتركز الأخطاء في الصِّف الثامن في الإملاء في الموضوعات التالية: التَّضعيف، الهمزة المتوسِّطة، التَّاء المربوطة والتَّاء المبسوطة والهاء، الألف اللينة، همزة القطع وهمزة الوصل، الهمزة المتطرِّفة، الحروف التي تنطق ولا تكتب.

(٥) تتركز الأخطاء في الصِّف الثامن في أثناء متابعة دفاتر التلاميذ (الأعمال الكتابية) فيما يلي: الفاعل ونائب الفاعل، المفعول به (الجملة الفعلية)، أحرف الجر، الضمائر، اللازم والمتعدِّي، المعرفة والنكرة، علامة الاستفهام، المفرد والمثنى والجمع.

(٦) تتركز الأخطاء في الصِّف التاسع في الإملاء في الموضوعات التالية: الهمزة المتوسطة والمتطرِّفة، تثنية الكلمة المنتهية بهمزة متطرِّفة، الهمزة في آخر الكلمة، علامات الترقيم، ألف التفريق، ابن، ابنة.

(٧) تتركز الأخطاء في الصِّف التاسع في مادة النحو والصرف في الموضوعات التالية: الأفعال التي تنصب مفعولين، النعت، الأسماء الخمسة، الجموع، المقصور والمدود والمنقوص، الأفعال الخمسة وأنواعها.

(٨) لاحظت قصوراً كبيراً جداً في أداء المعلم من حيث القدرة على العطاء والانتباه إلى المهنة، والمتابعة وحصر الأخطاء ومعالجتها.



## الفصل الثاني

### مسألة الخطأ

#### تمهيد

الخطأ على اختلاف تسمياته يمثل همّاً لغوياً في حياتنا التعليميّة والعامة. إنّ الخطأ يكاد يستوي فيه الضعفاء من تلاميذ المدارس والمتقدمون في التحصيل منهم. بل إنّه يمتد إلى الكثير من المشتغلين بالعربيّة والمتخصصين فيها.

اعتمدنا في هذا الفصل دراسة وافية حول مسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين، وتحديد مفهوم الخطأ، ثم تناولت المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء وتحديد عوامل الخطأ الإملائي والخطأ النحوي والصرفي بشكل مفصل، وركّزت على واقع تطبيق المناهج في مدارس وكالة الغوث الدوليّة، والحديث على طرائق التدريس المتبعة، وتقديم أساليب علاجية نظرية مقترحة. كما تحدثنا عن المبادئ والمرتكزات الأساسيّة التي يجب مراعاتها عند تعلّم وتعليم الإملاء. وركّزنا على التكامل بين عوامل اللغة، وأبرزنا العلاقات الثنائية ومدى التداخل في موضوعات اللغة العربيّة وتحدثنا عن الصعوبات النحويّة والصرفيّة الكتابيّة، واقترحنا وسائل علاجية للتعامل مع هذه الصعوبات مع التركيز على أهمّ المبادئ المقترحة لتبسيط النحو والصرف.

واستقر لدينا أنّ التصدي للخطأ ومعالجته لا يتحقق بإعلان الضيق والجأر بالشكوى، وإنما يبقى أن نقوم بدراسة موضوعيّة للوقوف على الأخطاء الشائعة وأسبابها.

## ١- مسألة الخطأ

## ١- مسألة الخطأ عند القدامى

يُعدّ الخروج على السنن المألوف في اللغة العربيّة، عند اللغويين القدامى خطأ لغوياً أطلقوا عليه اسم اللحن، إذ وصفوه بأنّه عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيها، وهذا ما دعا الى نشوء مبدأ تنقية اللغة العربيّة<sup>(١)</sup>.

وعندما اقتضت الحاجة أن يضع علماء اللغة العربيّة القواعد النحويّة والصرفيّة واللغويّة، ويؤلفوا فيها تأليفهم، كان التطور اللغويّ مستمراً، وأصبح الخروج عن القواعد التي وضعوها أكثر اتضاحاً، وأشدّ بروزاً، لذلك سار التأليف في التنبيه على الأخطاء اللغوية جنباً الى جنب مع التأليف في العلوم اللغويّة عامة، ولقد سار التدوين في اللحن مع تدوين قواعد العربيّة وقوانينها<sup>(٢)</sup>. قد أُلّف فيه الكسائي<sup>(٣)</sup> (١٨٩هـ / ٨٠٥م) "ما تلحن فيه العولم". ثم توالى التأليف في الأخطاء اللغويّة عند القدامى، فهذا كتاب "ما يلحن فيه العوام" للأصمعي<sup>(٤)</sup> (٢١٦هـ / ٨٣١م) وكتاب "إصلاح المنطق" لابن السكيت<sup>(٥)</sup> (٢٤٤هـ / ٨٥٨م).

(١) يوهان فك، اللغة العربيّة دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ص ٣٦.

(١) محمد علي النجار، لغويات، ص ٣.

(٢) الكسائي: أبو الحسن علي بن حمزة، من القراء السبعة، المتوفى سنة ١٨٩هـ.

(٣) الأصمعي: أبو سعيد عبد الملك بن قريب الأصمعي، ولد سنة ١٢٣هـ نشأ بالبصرة وتوفي سنة ٢١٦هـ.

(٤) ابن سكيت: أبو يوسف يعقوب بن اسحق، ولد سنة ٢٤٤هـ وتوفي سنة ٨٥٨هـ.

ولقد نشطت حركة التصحيح اللغوي عند القدماء مع دخول الاعاجم الإسلام إذ لم يعد الخروج عن القاعدة اللغوية (اللحن) ناتجاً من التطور اللغوي الطبيعي للغة، بل أصبح مرتبطاً بعامل آخر هو اختلاط الألسنة غير العربية باللسان العربي، يولد أشكالاً كثيرة من اللحن، لم تكن اللغة العربية تعرفها لولا دخول غير العرب تحت الحكم الإسلامي. وقد تطلب هذا الأمر من علماء اللغة العربية، وهم معلّموها والمحافظون عليها، أن يزداد نشاطهم في التنبيه على الأخطاء اللغوية التي بدأت بالشيوع على ألسنة الخاصة، فضلاً عن شيوعها على ألسنة العامة<sup>(٥)</sup>.

## ٢ - مسألة الخطأ عند المحدثين

استمرّ اللغويون في العصر الحديث على نهج سلفهم اللغويين القدامى في التنبيه على الأخطاء اللغوية، وقد أجمع اللغويون المحدثون على أن أبا الشاء الألوسي<sup>(٦)</sup> (١٢٧٠هـ / ١٨٥٤م) أول من ألفت في التصحيح اللغوي في العصر الحديث وكتابه "كشف الطرة عن الغرة"<sup>(٧)</sup>.

ولقد نشطت حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللغة العربية كان دافعهم إلى التأليف في التصحيح اللغوي ما رأوه من أخطاء في استعمال اللغة العربية على المستوى المكتوب، لا على مستوى لغة

(٥) محمد علي النجار، م.س، ص ٤.

(٦) الألوسي: أبو الشاء الألوسي (١٢٧٠هـ / ١٨٥٤م).

(٧) مصطفى جواد، مشكلة اللغة العربية، ص ٥٣.

العامة، حيث لم يكن مدار بحثهم. وإنما كان همّهم تصحيح أخطاء اللغة المكتوبة، لغة الشعراء والكتاب والأدباء والخطباء، لغة الصحفيين والإذاعيين والمعلمين والمتعلمين<sup>(٨)</sup>.

ومما تجدر الإشارة إليه، في هذا المقام أن نقرأ من اللغويين المحدثين قد اتخذوا المجلات والصحف وسائل لنشر مقالاتهم في التصحيح اللغوي، وهذه المقالات كثيرة، منها ما جمعه أصحابه في كتب ذاع صيتها مثل كتاب "لغة الجرائد" لإبراهيم اليازجي، وكتاب "تذكرة الكاتب" لأسعد داغر، و"أغلاط اللغويين الأقدمين" لأنستاس الكرملي، أمّا جلّ هذه المقالات فلم تلق العناية التي لقيتها الكتب المذكورة، فبقيت حبيسة المجلات والصحف التي تنشر فيها<sup>(١)</sup>.

ولم يكن المؤلفون الذين كتبوا في التصحيح اللغوي على درجة واحدة من الاتصال بعلوم اللغة العربيّة، فقد كان منهم علماء متضلّعون في اللغة العربيّة، منهم الشيخ إبراهيم اليازجي الذي كان من كبار اللّغويين المحدثين وقد توفي سنة (١٩٠٦)، وكان معنياً كلّ العناية بتنقيح لغة العصر وتهذيبها والإبانة عن الزيف فيها فكان الجهد الناقد الخبير<sup>(٢)</sup>، لذلك جاءت مؤلفات هذه الطبقة وافية من حيث شرح المسألة، واستقصاء شواهداها من مصادر اللّغة.

(٨) اسعد داغر، تذكرة الكاتب، ص ٨.

(١) مصطفى جواد، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، ص ٢٩.

(٢) مصطفى جواد، محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة، ص ٢٩.

ومن المؤلفين من كان هدفه، فضلاً عن تتبع الأخطاء اللغوية وتصويبها، التنبيه على ما قد يقع فيه الكاتب من أخطاء، والمساهمة في نقلها، مثال ذلك زهدي جار الله في كتابه "الكتابة الصحيحة" الذي ينبّه إلى أخطاء لم تقع، ولكنه يحتمل وقوعها. لذلك جاءت كتب التصحيح اللغوي، في الأغلب، شاملة للأخطاء في مستويات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية التركيبية والدلالية.

## ب- مفهوم الخطأ

١. مفهوم الخطأ: مرادف (اللحن) قديماً وهو مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة.
٢. الخطأ الإملائي: يعني قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها.
٣. الخطأ النحوي: قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.
٤. الخطأ في القواعد اللغوية: عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناءً على موقعها في الجمل، أو التغير في بنية الكلمة الأصلية لعلّة من العلل الصرفية المعروفة.

٥. الخطأ الإملائي الشائع: هو الخطأ الذي يقع فيه أكثر من ٢٥٪ من مجموع تلامذة العينة، وحدد الخطأ بهذه النسبة نتيجة لإجماع عدد من الباحثين ممن

قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية على هذه النسبة<sup>(١)</sup>.

٦. الخطأ النحوي الشائع: هو الخطأ الذي يتكرر بنسبة ١٠٪ فأكثر بالنسبة الى المجموع الكلي للأخطاء<sup>(٢)</sup>.

### ج- المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء

١. الاختبار التحصيلي الذي أُجري على تلامذة كل من الصف السابع والثامن والتاسع في نهاية العام الدراسي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)، والذي بلغت فيه عينة الاختبار التحصيلي للصفوف (السابع، الثامن، والتاسع) (١٢٠٠) تلميذاً وتلميذة، بعد أن تم استبعاد التلاميذ الذين كانت كتاباتهم غير واضحة إما لرداءة الخط، وإما لعدم المقدرة على الكتابة لنصل إلى معيار الدقة في تحديد الأخطاء. وقد تم اختيار هذه العينة من (عشر) مدارس<sup>(٣)</sup>. حيث وزّع الاختبار على الفئة المستهدفة في الوقت نفسه، أي في نهاية العام الدراسي وبعد أن تم إنهاء المتطلبات الدراسية للموضوعات الواردة في المنهاج.

قمنا بتصحيح الأوراق جميعها وتحليل النتائج ودراستها وتصنيفها، ثم حصرت الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ معتمداً على نسبة شيوع الخطأ أكثر من ٢٥٪ من مجموع تلاميذ العينة التي خضعت للاختبار.

(١) الروسان، أثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة، ص ١١.

(٢) حسن شحادة، الأخطاء الشائعة، ص ٥٤.

(٣) تم تحديدها في صفحة رقم ٧، جدول رقم ١.

٢. الاختبار التشخيصي الذي أجري على تلامذة الصف (السابع، الثامن والتاسع) في بداية العام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) وهم الفئة المستهدفة نفسها في العام السابق.

تم إجراء الاختبار في الظروف السابقة نفسها، وفي المدارس عينها، قام المعلمون بتصحيح الاختبار وذلك بعد تزويدهم بالإجابات النموذجية، وقمنا بتحليل النتائج ودراستها وتصنيفها، وحصرنا الأخطاء المتكررة فيها، ومقارنتها مع نتائج الاختبار التحصيلي لعام (٢٠٠٠ - ٢٠٠١) الذي مكّنا ذلك من التحديد الدقيق لعدد من الأخطاء الشائعة في كتابات تلاميذ تلك الصفوف.

٣. الاطلاع على مجموعة كبيرة من كراسات التلاميذ من الصفوف (السابع، الثامن، والتاسع) للعام الدراسي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١) ودراستها بدقة متناهية، ورصد الأخطاء المتكررة عند تلاميذ المرحلة المطلوبة، ومقارنتها بالأخطاء المرتكبة في الاختبارين السابقين.

٤. مقابلات معدّة جيّداً مع المعلمين والمديرين والمشرّفين الذين يتعاملون مع الفئة المستهدفة الخاضعة للدراسة، ورصد الأخطاء المتكررة في كتابات التلاميذ من خلال إجابات المعلمين والمعنيين من التربويين عن أسئلة المقابلة.

٥. الزيارات الصفية التي قمنا بها خلال العام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) للصفوف (السابع، الثامن، والتاسع) للتعرف عن قرب على كتابات التلاميذ، وتحديد ما يرتكبه التلاميذ من أخطاء ونسبة شيوعها.

٦. المشاهدات والملاحظات التي نجمعها عند إجراء أية لقاءات مع التلاميذ وأولياء الأمور حول التحصيل الدراسي.
٧. بطاقات رصد الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية الكتابية.
٨. متابعة المعلم وطريقة تدريسه داخل غرفة الصف، وبيان مدى المعالجة التي يقدمها للتلميذ عند الوقوع في الخطأ.
٩. دراسة المنهاج وبيان جوانب الضعف والقوة فيه، مع اقتراح لأسس منهجية تتعلق بالمنهاج المدرسي.
١٠. دراسة قوانين الإدارة التربوية ونظمها المطبقة في مدارس وكالة الغوث الدولية.

#### د- عوامل الخطأ الإملائي والنحوي والصرفي

مشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة، أدت إلى ضعف التلاميذ في الإملاء والنحو والصرف، وتدني تحصيلهم، وظاهرة الضعف تكاد تكون مشتركة بين أبناء الأمة العربية، فظهرت الأخطاء الشائعة الكتابية عند تلامذة المراحل التعليمية، فأصبحت ظاهرة تستحق التوقف عندها والتعرف على أبعادها لتحديد أسبابها، واقتراح أوجه العلاج المناسب لها.

#### ١ - عوامل الخطأ الإملائي

##### أولاً: أسباب عضوية

قد تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار، حيث يؤدي هذا الضعف إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة التقاطاً مشوّهاً، فتكتب كما شوهدت بتقديم

بعض الحروف أو تأخير بعضها، وأما ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوّهة أو مبدّلة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها<sup>(١)</sup>.

### ثانياً: أسباب تربويّة

كأنّ يكون المعلّم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفرديّة ومعالجة الضّعاف أو المبطّئين، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحاً يحتاج إليه التلميذ للتمييز بينه، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها، أو تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق، أو التسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الإملائية وعدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ<sup>(٢)</sup>.

### ثالثاً: أسباب ترجع إلى الكتابة العربيّة، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

١ - عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته، والذي يتكون من صوت الرمز والحركة المرافقة، حيث يغلب في اللغة العربيّة الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها، أي كتابة ما ينطق والعكس، إلا أنّ هذه القاعدة غير مطّردة حيث توجد حالات خاصة زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة، ومن الأحرف التي تنطق ولا تكتب

(١) ظافر وحادي، التدريس في اللغة العربيّة، ص ٣٠٠.

(٢) إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة، ص ٢٣.

الألف في (ذلك، لكنّ، طه، هذا)، ومن أمثلة الأحرف التي تكتب ولا تنطق الواو في كلمة (عمرو) وألف واو الجماعة في (ذهبوا)، ومثل هذه الأمور الكتابيّة توقع التلميذ في لبس وحيرة<sup>(١)</sup>.

٢- تشابه الكلمات في شكلها لكنّها مختلفة في معناها مثل عِلْم، عِلِم، عِلِم، عُلِم، ثمة أخطاء كثيرة في ضبط مثل هذه الكلمات، لأن طريقة الضبط تحتاج الى جهد ليتم التوصل إليها<sup>(٢)</sup>.

٣- ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النّحو والصّرف.

أدّى ربط الإملاء بعلمي النّحو والصّرف إلى تعقيد أمره، وإثقاله بكثير من العلل النّحويّة والصّرفيّة، فساعد على فتح باب فسيح للتأويل وتعارض الآراء. وتتجلّى هذه الصّعوبة في كتابة الألف حرف ثالث في نهاية الكلمة، فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رسمت ألفاً كما في (سما، دعا)، وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في (بُشري، كُبري)، فإن كانت قبل الألف ياء رسمت الألف اللينة ألفاً مثل (ثريا، خطايا)، إلّا إذا كانت الكلمة علماً فترسم الألف ياء كاسم (يحيى) للفرقة بينها وبين الفعل يحيا<sup>(٣)</sup>.

٤- تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها.

يعاني كثير من المتعلمين من هذه المشكلة، فقلّ أن تجد قاعدة إملائيّة تخلو من هذا الاختلاف، وهكذا أصبح رسم الحروف يشكل صعوبة من صعوبات تعليم

(١) القيسي، الأخطاء الإملائيّة الشائعة في المرحلة الإعداديّة، ص ٧.

(٢) سليم الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربيّة، ص ١٥٤.

(٣) إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة، ص ٧٠-٧١.

الإملاء وتعلّمه. ومن الأمثلة على ذلك كتابة الهمزة، حيث تكتب في وسط الكلمة في مواضع مختلفة، ويحكم ذلك قواعد تتباين وتختلف باختلاف حركة الهمزة، أو حركة الحرف الذي يسبقها مباشرة فمثلاً، ترسم الهمزة على الألف مثل (يقرأون) وقد ترسم على السطر (يقرءون) وقد ترسم تارة على الواو (يقرؤون) وجميع هذه الصور صحيحة وفق قواعد الرسم الإملائي الذي تواضع عليه علماء اللغة<sup>(١)</sup>.

٥ - تعدّد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه.

هناك حروف تبقى على صورة واحدة مثل (الذال) وهناك حروف هجائية أخرى لكل منها صورتان، كما في حرف (الباء) مثلاً، وهناك حروف هجائية لكل منها ثلاث صور إملائية مثل (الكاف والميم). أو لكل منها أربع صور (العين، والغين). وغني عن البيان أنّ تغير أشكال الحرف الهجائي الواحد بتغير موضعه في الكلمة يتطلّب إجهاد الذّهن، ويستدعي مزيداً من التفكير والمراجعة، فعندما تتعدد الصّور الخطيّة المحتملة يحتاج التلميذ الى ممارسة عمليّة الاختيار في ضوء القواعد المرتبطة<sup>(٢)</sup>.

٦ - عامل وصل الحروف وفصلها.

تتكوّن الكلمات العربيّة من حروف يجب وصل بعضها بغيرها، وأخرى يجب فصلها عنها، والقاعدة العامّة أنّ تتكوّن الكلمة في الكتابة من مجموع أحرفها

(١) حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، ص ١٦-١٧.

(٢) خاطر ورفاقه، تعليم اللغة العربيّة والتربية الدينيّة، ص ٢٨١.

المنطوقة متّصلة، فتطابق الكلمة النطق، وتتوالى الكلمات منفصلة بعضها عن بعض مادام لكل منها معنى مستقبلي، ولكنّ رسم بعض الكلمات شدّ ولم يخضع لهذه القاعدة حيث انفصلت الحروف في كلمات، فأصبح لدينا مواضع للوصل وأخرى للفصل، ولا شكّ أنّ تعدّد أنظمة رسم الحروف والربط بينها صعوبة بحدّ ذاتها، والأمثلة على ذلك كثيرة فالحروف بعد الواو لا تتصل بها، وكذلك بعد الدال والراء، وهناك الوصل والفصل على مستوى الكلمات، حيث ترسم أحياناً كلمات في صورة خطيّة واحدة مثال ذلك الضمائر المتّصلة في (ذهبت)، (قلمها)، ومن مواضع فصل الكلمات عدم اتصال كلمة (ذاك) بما يسبقها من ظروف مثل (حين ذاك، يوم ذاك) والشواهد على ذلك كثيرة<sup>(١)</sup>.

#### ٧- الإعجام.

والمقصود بالإعجام هو نقط الحروف، والملاحظ أنّ نصف عدد حروف الهجاء معجم وقد يختلف عدد النقط باختلاف صور حروف الهجاء المنقوطة، حيث يشكل هذا التنوع صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربيّة<sup>(٢)</sup>، لبعض الحروف أشكال متشابهة ولكنها تختلف بوضع النقاط مثل: (ب، ت، ث)، (د، ذ)، (ج، ح، خ).

#### ٨- استخدام الصوائت القصار.

إنّ استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع التلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها، وأدخلهم في باب اللبس، فرسموا

(١) شحاتة، أساسيات في تعليم الإملاء، ص ١٠٩.

(٢) خاطر ورفاقه، تعليم اللغة العربيّة والتربية الدينيّة، ص ٢٨٢.

الصوائت القصار حروفاً، كإشباع الفتحة في آخر الفعل مثل (انتظر: انتظرا)، وإشباع صوت الضمة بحيث تبدو كصوت حرف الواو مثل (منه، منهو) ويبدو ذلك جلياً في مواقف التلقي للوحدات الصوتية<sup>(١)</sup>.

٩ - اختلاف تهجئة المصحف عن الهجاء العادي.

من الملاحظ أن هجاء المصحف يختلف عن الهجاء العادي وذلك في عدة مواضع هي الحذف، والزيادة، ومد التاء، وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات، ويشكل هذا الاختلاف بين نوعي الهجاء على التلميذ مواطن صعوبة، يواجهها التلميذ حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم<sup>(٢)</sup>.

١٠ - الإعراب: يختلف شكل الحرف حسب موقعه من الإعراب، فعندما نقول، جاء زملاؤنا، الفاعل مرفوع وجاءت الهمزة مضمومة وسط الكلمة، مررت بزملائنا جاءت الهمزة مكسورة فرسمت على كرسي الياء، هنأت زملاءنا جاءت الهمزة مفتوحة وسط الكلمة واختلف رسمها<sup>(٣)</sup>.

١١ - اختلال القراءة والكتابة لاختلاف علامات الترقيم.

يؤدي اختلاف الترقيم إلى اختلاف واضح في الفهم والإعراب، فالترقيم مرتبط بحالات الوصل والفصل، ويؤدي إلى اختلاف الإعراب، واختلاف الإعراب يؤدي إلى اختلاف الفهم، وهذه العبارة الأخيرة تصلح أن تكون

(١) الغنامي، برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء، ص ٤٦.

(٢) خاطر ورفاقه، م. س، ص ٢٨٣.

(٣) الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، ص ١٥٤.

معادلة صحيحة ذات اتجاهين نحو: مرض سعيد وأخوه في سفر، مرض سعيد، وأخوه في سفر<sup>(١)</sup>.

## ١٢ - اختلاف القراءة لاختلاف الكتابة.

من عبقرية هذه اللغة الخالدة أنّ طريقة كتابة لفظة من ألفاظها، تؤثر تأثيراً مباشراً في قراءتها، أو تحدّد تحديداً قاطعاً معناها المقصود، كوقوع الهمزة المتوسطة في (نقرؤه) (لتقرأه) (سنقرئك).

فالهمزة في (نقرؤه) كتبت على الواو، ومعناها نقرؤه نحن (فعل مضارع) وهي في (لتقرأه) كتبت على الألف، ومعناها تقرؤه أنت (فعل مضارع منصوب) وهي في (سنقرئك) كتبت على الياء، ومعناها أن غيره سيقرئه أو يجعله يقرأ (فعل مضارع متعدّ بالهمزة)<sup>(٢)</sup>.

## رابعاً: عوامل اجتماعية

ومن هذه الأسباب تزاخم اللهجات العامية مع الصّور الصوتية الفصيحة للكلمات، تزامناً يؤدي إلى الخطأ في رسم الصّورة الصوتية للحروف والكلمات، فضلاً عن عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي، وقد يشاهد هذا التهاون واضحاً في ورود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام، كالصحافة والتلفزة، وفي كتابة أسماء المحال التجارية والشوارع والإعلانات<sup>(٣)</sup>.

(١) عمر وسعد، اللغة العربية بين المنهج والتطبيق، ص ٣٣٣.

(٢) م. ن.، ص ٣٣٤.

(٣) ستيتية ورفاقه، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص ٢٤١.

### خامساً: عوامل ترجع الى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي

المعلم في وكالة الغوث الدولية مجهداً من حمل الأعباء، مرهق من زيادة أعداد التلاميذ في الصفوف، إذ يبلغ عدد الصف في حدوده الدنيا (٥٠) تلميذاً أو تلميذة، ويصل نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية ما يقارب (٢٨) حصة دراسية. وعلى الرغم من هذه الأعباء فإن عاملاً آخر يسهم في تراجع مستوى المعلمين ينحصر بفقر الإدارة التعليمية للكوادر المؤهلة. وإن قلة وجود الحوافز التشجيعية تسهم بانعكاسات سلبية على المعلمين، فيقلد البعض الآخر فيسود الترهّل حتّى في تقويم التلاميذ، لذا يعمدون إلى الترفيع الآلي<sup>(١)</sup>.

### سادساً: عوامل تعود إلى المعلم

المعلم في المرحلة الأساسية غالباً ما يكون ضعيفاً في إعداداته اللغوية، لا يلتفت إلى أخطاء التلاميذ ويبادر بمعالجتها فور وقوعها، وإنما يحرص على تغطية المادة، وإرهاق أذهان التلاميذ بالكم الهائل من القواعد التي يقدمها لهم وهي غير وظيفية.

إن إغفال تصحيح الكراسات، وإغفال تصحيح الأخطاء التي ترسخ في أذهان التلاميذ لا مبرر له إطلاقاً، فلا كثرة التلاميذ ولا نصاب المعلم الكبير، يبرران للمعلم تجاوز هذه القضية.

وهناك من المعلمين من يتهاون بمجمل العملية التعليمية، فلا يقيم وزناً للأعمال الكتابية، ويقوم بتجزئة المادة اللغوية، واتباع الطرائق التقليدية، وإهمال

(١) محمد رشدي خاطر ورفاقه، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص ٢٩٤.

الجمل التي ترتبط بمهارة الإعراب بقصد أو بدون قصد، فضلاً عن قلة الاهتمام بالحركات في أثناء كتابة التلاميذ، وعدم محاسبة التلاميذ عليها، يؤدي ذلك إلى إهمالها.

ومن المؤسف حقاً أن يُضَيِّع المعلم وقت الحصّة في أمور هامشيّة، لا علاقة لها بمجريات الدّرس. فلا يسعى إلى إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو الموضوعات المستجدّة، ولا يستخدم الوسائل التعليميّة المساعدة<sup>(١)</sup>. إنّ القلق المتزايد من أوضاع وكالة الغوث بإنهاء خدمات المعلمين في كل لحظة، يثير الإحباط والخوف اللذان ينتقلان إلى التّلاميذ بصور شتى.

والمعلّم لا يكثرث بلغته داخل غرفة الصّف، ويحرص على استخدام أسلوب متكرّر في تدريس النّحو والصّرف، ولا يميل إلى التّجديد والابتكار، فيضعف التّفاعل اللفظي ويقل النشاط الذاتي. إنّ عدم تنظيم أوجه النشاط الصفيّ تنظيمياً منطقياً، وعدم طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، تسهم في إيجاد جيل متلقٍ غير مبدع. ومن الضروري بمكان من تطوير طرائق التدريس، وعدم الاقتصار على الطريقتين القياسيّة والاستقرائيّة في تدريس اللّغة العربيّة، والنّظر إلى فروع اللّغة العربيّة على إنّها وسائل لتحقيق غايات أربع: الكتابة الصّحيحة، فهم المسموع، القراءة الصّحيحة، فهم المقروء<sup>(٢)</sup>.

(١) عبد الفتاح المصري، لماذا بنشأ تلاميذنا ضعاف في اللغة، ص ٤٥.

محمد تيمور، مشكلات اللغة العربيّة، ص ٥٦.

(٢) توفيق مرعي، المناهج التربويّة الحديثة، ص ٨٧.

في أثناء زيارتنا للمدارس وجدنا أنّ الأخطاء تنحصر من وجهة نظر المعلّم بما يلي:

١- الشكل: ويقصدون به الحركات القصار (الفتحة، الضمة، الكسرة، وتكاد هذه المشكلة أن تكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة لديهم).

١- الفرق بين رسم الحرف وصوته، فهناك حروفٌ تنطق ولا تكتب، وهناك حروفٌ تكتب ولا تنطق.

٢- كثرة قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها.

٣- تشعب قواعد الإملاء.

٤- الإعجام (الحركات والضوابط).

٥- اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة.

٦- وصل الحروف وفصلها.

٧- عدم قدرة التلاميذ على التمييز بين الحركات وما يقابلها من حروف الجر.

٨- الإعراب. تغير حركات الإعراب أواخر الكلمات وفق وظيفتها في التركيب، إذ إنّ الاسم المعرب يرفع وينصب ويجر، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم، وقد تكون علامة الإعراب الحركات، وقد تكون الحروف، وقد تكون بالإثبات، وقد تكون بالحذف، بالإضافة إلى التغير الذي يحدث وسط الكلمة نتيجة الإعراب فتحذف بعض الحروف كما هو الحال في الفعل الأجوف، وهذا كله يؤدي إلى صعوبات لا يقدر عليها التلميذ لعدم درايته بها.

٩- الحروف المتشابهة والمتقاربة لفظاً.

١٠- استخدام بعض المعلمين اللهجة العامية المحلية.

### سابعاً: عوامل بناء المناهج المدرسية وطرائق التدريس

هذه المناهج التي نعلم تلاميذنا عن طريقها لغتهم، تعاني عدة مشكلات تحتاج الى حلول تسهم في إنقاذ تلاميذنا من هذا الضعف الملحوظ، فهي لا تراعي ظروف العصر الحاضر المعقد. ويلاحظ على هذه المناهج ازدحامها بالمباحث النحوية والصرفية غير الوظيفية التي لا تفيد المتعلم في قراءته وكتابته وتعبيره، إذ يتم اختيار هذه الموضوعات النحوية من دون دراسة مسبقة لمعرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي توظف في لغة التلاميذ، إضافة إلى عدم تحديد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

لنحكم عليها بعدم وضوح الأهداف العامة والأهداف الخاصة وضوحاً كافياً يساعد المعلمين على تحديد أهدافهم. إن طول المنهاج وكثرة عدد وحداته يجعل هم المعلم منصباً على الكم لا الكيف، وهذا يؤدي إلى ضعف التركيز على المهارات الأساسية في اللغة العربية ومتطلباتها. وإن من أهم ما يضعف المنهاج التسرع في التطبيق دون إخضاعها للتجريب، واتصافها بالثبات فهي غير قابلة للتعديل بسهولة، واعتمادها التلقين دون الاهتمام بالنشاطات بشكل كبير، وسيرها على نمط واحد. فالمناهج التقليدية لا تراعي الفروق الفردية، وتتعامل مع التلميذ باعتباره فرداً مستقلاً لا فرداً في إطار اجتماعي متفاعل، وتركز المناهج في الدولة المضيفة على الجانب المعرفي أكثر من الجانب الخاص بالمهارات، عدم الاستفادة من الاختبارات في مجال التغذية الراجعة لسد ثغرات المناهج ومعالجة

الضعف الحاصل عند التلاميذ، ويكتفى بالحكم على نجاح المنهاج بنجاح المتعلمين في الامتحانات مع أن العكس هو الصحيح، ونتحدث هنا عن المنهاج المقود بالاختبار، وهي قضية خطيرة قليلاً ما تثار.

هذه المناهج تحدد دور المعلم فهو ثابت في تنفيذ المنهاج، وينعكس بالتالي على عمليتي التخطيط والتنفيذ، وتحدد دور التلميذ الذي ينحصر على التنافس في حفظ المادة، فلا توفر جواً ديمقراطياً لينطلق منه بإبداعات خلاقة وتستمر بالتهديد بالعقاب مما يسهم في إقامة الحواجز ما بين المدرسة والبيئة الحلية، فضلاً عن قصورها عن الاطلاع على مستجدات الأدب التربوي الحديث<sup>(١)</sup>.

### ثامناً: عوامل تعود إلى التلميذ

يعتبر التلميذ محور التنمية التعليمية فمن أجله تُكتب المناهج، وتُعقد الورشات والندوات، وتذلل الصعاب، لتوفير البيئة التعليمية المناسبة ليتلقى تعليمه ضمن ظروف تعليمية مناسبة، وعلى الرغم من ذلك فإن جملة من العوامل تسهم في تدني مستواه التعليمي متمثلة<sup>(٢)</sup>:

١- النواحي النفسية (الخجل، التردد، الخوف، الانطواء).

٢- تذبذب الاستقرار الانفعالي.

٣- انخفاض مستوى الذكاء.

٤- فقدان الاتساق الحركي.

(١) توفيق أحمد مرعي ورفيقه، المناهج التربوية الحديثة، ص ٨٧.

(٢) Monolakes, G: The teaching of spelling Apilot study Elementary English.

٥ - العيوب الجسدية (ضعف البصر، ضعف النطق، ضعف السمع).

إنّ التلميذ الذي يعيش ضمن المجتمع الخاضع للدراسة، يتأثر بمن حوله فينعكس ذلك على سلوكه التعليمي، وتظهر عنده سلوكيات سلبية تُسهم في تدني مستواه التعليمي، كقلة اهتمام الوالدين بالأبناء وعدم المحاسبة، بل أنّ الأمر يتعدى ذلك إلى الإهمال الكلّي لهؤلاء الأبناء، فتتدنى الدافعية عند التلاميذ للتعليم، وتزداد نسبة الغياب عن حضور الحصص بشكل ملحوظ، ليفقد التلميذ معنى جدوى التعليم، وكلّما قلّت المتابعة ازداد التسيّب، ممّا يؤثر سلباً على البيت والمجتمع.

#### تاسعاً: عوامل عامّة

تنحصر هذه العوامل بالعملية الإشرافية وطريقة اختيار المشرفين الذين يناط بهم مهمة تنمية المعلمين مهنيّاً من الناحية الفنية. وتحديد الدور الذي يلعبه المشرف التربوي في تطوير الجانب الخاص بالمعلّم الذي ينعكس إيجابياً - إذا ما أحسن أداء الدور بفاعلية - على التلاميذ، إلّا أنّ الواقع غير ذلك، فأعداد المشرفين قليلة لذا نراه يُشرف على مئتين وخمسين معلماً ومعلمة، فمن الطبيعي أن يظهر ضعف في الخدمات الإشرافية المقدّمة إلى المعلمين، فيؤدي ذلك إلى عدم إحداث تغيير حقيقي في سلوكهم التعليمي، وهناك عامل مهم جداً يقع به معظم القائمين على العملية التعليمية (المشرف والمدير والمعلّم) وهو الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللّغوي والكتابي<sup>(١)</sup>.

(١) معهد التربية، سلسلة دراسية في أساليب اللّغة العربية، ص ١١.

ومن العوامل التي تسهم في الضعف تجزئة المادة اللغوية<sup>(١)</sup>، فقد جرت العادة أن تقسم اللغة العربية إلى فروع يُخصّ لكل فرع أو أكثر حصّة في الأسبوع، فهناك درس للقواعد، وآخر للنصوص، وآخر للإملاء، وفي الاختبارات توزّع الدرجات على هذه الفروع، وفي هذا التوزيع تجزئة لا ترسخ في ذهن المتعلّم صورة شاملة كليّة للبحث اللغوي لافتقار الروابط بين المباحث اللغوية، ممّا يجعل المتعلّم يشعر بأنّ هذه المواد تُدرّس لذاتها، وأنّ تعلّم اللغة على هذا النحو لا يتجاوز الكتاب المقرّر والحصّة المقرّرة له، وأنّ استعمال كلّ فرع لا يكون إلّا في الزمن الخاصّ به، إذ يؤدي إلى فشل المتعلّم في الإفادة ممّا يقدم له، ويؤكد ذلك ما توصّل إليه أحمد عليان في دراسته من أنّ تدني مستوى التلاميذ في القواعد النحوية يرجع إلى استخدام فهم المواد المنفصلة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

## ٢- عوامل الخطأ النحوي والصرفي.

كره التلاميذ مادة اللغة العربية لما يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد النحوية والصرفية ومحاولاتهم فهمها وتطبيقها، ولعلّ أهمّ سبب يتركز في صعوبة مادة النحو العربي، وقد أدرك القدماء صعوبة النحو وجفاف قواعده وأحكامه التي ظلت كما كانت منذ يومها الأول مجرّاً عصياً إلا على السباح الماهر<sup>(٢)</sup>، وتعود صعوبة مادة النحو وجفافها إلى عوامل منها:

(١) أحمد فؤاد عليان، دراسة في الأخطاء الشائعة في تعليم النحو، ص ٤٥.

(٢) محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ص ١٧٠.

١. اعتمادها على القوانين المجردة والتحليل والتقسيم والاستبدال مما يتطلب جهوداً فكرية قد يعجز كثير من التلاميذ عن الوصول إليها<sup>(١)</sup>.
٢. كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة، والتعاريف المتعددة، والشواهد والنوادر والمصطلحات مما يثقل كاهل التلميذ ويجهّد ذهنه، ويستنفذ وقته، ويضطره إلى حفظ تعريفات.
٣. عدم وجود صلة بين النحو والصرف وحياة التلميذ واهتماماته وميوله، ولا تحرك في نفسه أية مشاعر أو عواطف<sup>(٢)</sup>.
٤. فرض القواعد بترتيبها الحالي على التلاميذ الصغار دون تجربتها مسبقاً.
٥. هدمها من المعلمين الآخرين، فما يبنيه معلّم اللغة العربيّة، يأتي معلّم المواد الأخرى فيهدمه إمّا لجهله بقواعد اللغة العربيّة، وإمّا لازدراؤه لها، ولو لمس التلاميذ اهتماماً من جميع المعلمين وحرصاً على الالتزام بقواعد النحو العربي، ل زاد اهتمامهم بها وإيمانهم بضرورة الأخذ بهذه القواعد لا في حصص اللغة العربيّة وحدها، ولكن في جميع المواد الأخرى، ولا شك أن مبدأ التعزيز في التعليم من المبادئ التي تؤدي إلى نتائج محقّقة<sup>(٣)</sup>.
- ومن العوامل عدم مراعاة التكامل في مهارات اللغة العربيّة وإهمال الوظيفيّة في اختيار الموضوعات النحويّة والإملائية<sup>(٤)</sup>. وازدواجيّة اللغة، ونعني بها

(١) فتحي علي يونس ورفاقه، تعليم اللغة العربيّة، ص ٥٤.

(٢) محمد أبو الفتوح شريف، الأخطاء الشائعة في النحو والصرف واللغة، ص ٨٨.

(٣) محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربيّة، ص ١٧٣.

(٤) نايف معروف، خصائص اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، ص ٥٥.

وجود لغتين، لغة الكتابة والقراءة وهي الفصحى ولغة الحديث اليومي التي يمارسها ويسمعوها في المدرسة والبيت والشارع، واللغة العامية هي اللسان الذي يستعمله العامة مشافهة في حياتهم اليومية لقضاء حاجاتهم والتفاهم فيما بينهم. ومع مرور الزمن تتخذ هذه صفات لغوية خاصة متأثرة بعوامل البيئة، فاللهجات تتقارب وتتباعد بمقدار اقترابها من اللغة الأم أو ابتعادها عنها<sup>(١)</sup>.

ومن أهم الأسباب التي أدت إلى ضعف التلاميذ في القواعد النحوية والصرفية وانصرافهم عنها عدم مراعاة الوظيفية في اختيار المباحث النحوية، إذ أنّ اختيار هذه الموضوعات النحوية في فهم اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية لا تتم على أساس علمي أو موضوعي، فهي لا تراعي حاجة التلاميذ، وفي توزيعها تجزئة لا ترسخ في ذهن التلميذ بصورة شاملة، وفيها إغفال لبعض المباحث التي يكثر فيها الخطأ، كما أنّها تتوسّع على حساب مباحث أهم، هذا كلّهُ يؤدي إلى نفور التلاميذ من هذه المادة وعدم إقبالهم على دراستها لأنها لا تحرك لديهم أي دافع للتعلم.

ولكلّ ذلك، لا بدّ من أن تقوم المناهج على دراسة علمية موضوعية حتى يمكن التوصل الى القواعد النحوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ.

إنّ مفهوم النحو كان يضيق أحياناً ليقتصر على ضبط أواخر الكلمات، ثم أضفى العصر الحديث على النحو مفهوماً أوسع مما كان قبلاً، ولم يعد يقتصر

(١) عبد الله عبد النبي أبو النجاء، تقويم مقرر النحو في الصفوف الثلاثة الأخيرة، ص ٦٧.

فقط على ضبط أواخر الكلمات والبنية الداخلية للكلمة، وإنما تجاوز إلى التراكيب اللغوية وبناء الجمل الفرعية الأساسية، وأن أيّ تغيير في أيّ جانب من هذه الجوانب يؤدي إلى تغيير الجوانب الأخرى<sup>(١)</sup>.

إنّ كثرة التدريب على استعمال الكتابة النحوية استعمالاً صحيحاً يقوّي التلاميذ ويباعد بينهم وبين الخطأ في الكتابة، ويساعدهم على استعمال ما درسوه بسهولة ويسر، فالقواعد إذا ربطت بأساليب التعبير اليومي، وما يتصل بخبرات التلاميذ اللغوية تجعلهم يحسون بأنّ لها هدفاً لا بدّ من بلوغه والوصول إليه<sup>(٢)</sup>. لذا يجب أن تكون التدريبات النحوية متناسبة مع قدرات التلاميذ ومستوحاة من واقعهم، وتحرص على تعديل النطق العامي من خلال تنوعها وأنشطتها الكتابية.

ويمكننا التغلب على الصعوبات بما يلي:

١ - التيسير المطلوب حيثما دعت إليه الحاجة إلا أن يكون في التيسير إخلال بأصول الكتابة.

٢ - الاعتماد على الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، والاسترشاد بآراء علماء اللغة وبخصائص الكتابة العربية.

(١) محمد احمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية، ص ٣٥.

(٢) عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص ١٣٤.

٣- الالتفات إلى أسس النهج السليم، وإلى طرق تعليم الهجاء في التغلب على صعوبات الكتابة.

في الوقت الذي يتم فيه استعراض العوامل التي تؤدي إلى وقوع التلاميذ في أخطاء الرسم الإملائي، فإن من المفيد هنا الإشارة إلى العوامل والمؤثرات التي قد تسهم في تحسين مستوى الأداء في كتابة الكلمات ورسم الحروف بما يتطابق وتحسين مستوى الأداء من الوحدات اللغوية موضع الكتابة.

فقد ذكر (Temple & Chelt)<sup>(١)</sup> أن تعلم عمليات الرسم الإملائي، وما تتطلبه من حركات فنية وأدائي، يتم وفق مراحل متداخلة متدرجة، وأن القدرة على الرسم الإملائي وفق معايير متقدمة، تتأثر بعوامل القدرات الصوتية والبصرية والسمعية كل على حدة أو مجتمعة، وأن الفرد يتشكل لديه سلوك الكتابة عبر ست مراحل متداخلة.

١- مرحلة ما قبل النعات: حيث يقوم الطفل في هذه المرحلة برسم أشكال مشابهة لحروف غير صحيحة، أو غير مقروءة، وعشوائية، يكتبها في خطوط أفقية متصلة، أو على هيئة حروف متصلة، مرتبة على صورة ترتيب الكلمات، وتدل هذه المرحلة على إدراك الطفل أن الكلمة تتكون من مجموعة من الحروف، وأن الكتابة تأخذ شكلاً أفقياً.

٢- مرحلة النطق الأوليّة: وفيها يبدأ الطفل بكتابة أشكال شبيهة بالحروف تقريباً، تراوح بين حرف واحد الى أربعة حروف متفرقة، قد تدلّ على كلمات كاملة، وتشير هذه المرحلة الى بداية اكتشاف مبادئ الحروف الهجائية، حيث تدلّ الحروف التي يكتبها على بعض الأصوات، وقد تساعد هذه المرحلة الطفل على إدراك أن الحروف المطبوعة المقدّمة له تدلّ على أصوات عند الكلام، ومنها يصبح الطفل قادراً على دخول مجال الأصوات.

٣- مرحلة تسمية الحروف: ويصنّف تلاميذ الصّف الأوّل والثاني في هذه المرحلة، وفيها يبدأ الطفل بادراك أنّ للحروف أصوات تدلّ عليها، وفيها تأخذ ملامح الأصوات بالظهور بشكل أوضح لدى الأطفال مما في المراحل السابقة.

٤- مرحلة الإملاء الانتقالي: وفي هذه المرحلة تكتمل معظم الأصوات المتعلّمة، فيبدأ المتعلّم بكتابة حروف العلة، ويدرك علامات الترقيم، والنظام الدلاليّ للكلمات، وغالباً ما تكون هذه الكلمات مقروءة، كما تظهر محاولات مختلفة وعديدة في كتابة الكلمة الواحدة، ويهمل الطفل تصحيح الكلمات المغلوطة، وتضمّ هذه المرحلة التلاميذ الصّغار والقراء المبتدئين الكبار الذين لا يمتلكون مهارات القراءة.

١- مرحلة الإملاء الاشتقائي: وفي هذه المرحلة يتقن التلميذ كتابة معظم الأصوات، وفق أحكام قواعد الرّسم الإملائي لكتابة حروف العلة والحروف المضعّفة، ويظهر التلميذ ضعفاً في الوعي بالعلاقة القائمة بين الكلمات المشتقة من نفس المصدر.

٢- مرحلة الإملاء الاصطلاحي: وفي هذه المرحلة يصبح التلميذ قادراً على إتقان كتابة الحروف، وتمييز الأصوات، وممارسة الكتابة الإملائية لها وفق قواعد الرسم الإملائي، ويبدأ التمييز بين كثير من الكلمات ذات الجذر الواحد، ويصبح قادراً على استخدام مصادر التهجئة بسهولة، كما تنمو لديه القدرة على استخدام استراتيجيات التعامل مع الكلمات الصعبة.

### المبادئ والمركزات الأساسية في تعلّم الإملاء

ثمة ما يشير إلى جملة من المبادئ الأساسية التي يتوجب مراعاتها عند تعليم الإملاء وتعلّمه منها:

١- إنّ تعلّم الإملاء عملية عضوية تطويرية، فلن يقوى التلاميذ على تعلّم الإملاء بالطريقة الصحيحة إلا بالتدريب على استخدام القواعد الصحيحة للرسم الإملائي وتشجيعهم على تكرار النطق السليم للكلمات موضع التدريب، وإعطائهم الحرية في التجريب والاكتشاف والمراجعة، والتدرّج معهم من رسم الكلمات السهلة إلى رسم الكلمات الصعبة، حتى ينمو لديهم الاستعداد والقدرة على الكتابة الإملائية.

٢- إنّ تعلّم الإملاء عملية عقلية تتضمن التفكير وليس الحفظ، فلكي يتمكن التلاميذ من رسم الحروف والأصوات بصورة صحيحة ومتقنة، وبأداء مناسب، لا بدّ من أن يتم تدريبهم على توظيف المفردات بشكل مكثّف، كما أنّ دافعيتهم لتعلّم الإملاء قد تنمو من خلال السياقات الكتابية الهادفة، وليس من خلال التدريبات المجردة المعتمدة على قوائم الكلمات البعيدة عن معجمهم اللغوي، وهناك ما يؤكّد أنّ التلاميذ المتميّزين في اللغة يقرؤون ويتحدّثون بشكل جيّد لأنّهم يتخيّلون صورة الكلمة ويتذكّرون صوتها.

٣- يجب أن يتم تعلّم الرسم الإملائيّ في ضوء علاقة هذه العملية الأدائيّة اللّغويّة بعمليّتي القراءة والكتابة وتكاملها مع مهارات اللغة الأخرى، حيث أنّ تكامل مهارات اللغة في الموقف التعليميّ / التّعلّمي يؤدّي إلى التفاعل الاجتماعيّ للمتعلّمين الذين يستخدمون معلوماتهم اللّغويّة وخبراتهم في التعلّم في مواقف الكتابة. كما يفضل اختيار موضوع الإملاء من الموضوعات التي تثير اهتمام التلاميذ.

٤- عدم التركيز في التدريبات الإملائيّة على تمارين ممّلة تعجيزيّة، واختبارات صعبة تتحدى مستويات التلاميذ، بل لا بدّ أن يتمّ تعليم قواعد وآليات الإملاء وتعلّمها من خلال محتويات تراعي مراحل النّمو اللّغويّ لدى التلاميذ<sup>(١)</sup>.

ونظراً لأهميّة الرسم الإملائيّ وما قد ينتج عنه من تفشي ظاهرة الضّعف في رسم الحروف وفقاً للصّورة التي تجي عليها في الكلمات موضع الكتابة، وما قد ينتج عن ذلك من سوء فهم للوحدات الخطيّة، فقد حاول بعض المتخصصين في مناهج الكتابة وأساليب تدريسها تحديد بعض العوامل التي تساعد على صحّة رسم الحروف وكتابة الكلمات نذكر منها:

١- المعرفة بقواعد الكتابة اليدويّة، وتطبيق هذه القواعد بصورة صحيحة، ولهذا التطبيق صورتان: الأولى من الكتابة الصحيحة (دون معرفة القاعدة) والثانية معرفة القاعدة، بعد تطبيقها، وفي كلتا الحالتين القاعدة ليست هي الهدف

دائماً، وإنّما الهدف هو نطقها الصحيح وصولاً إلى الكتابة بعيداً عن الأخطاء<sup>(١)</sup>.

٢- العوامل السمعية البصرية: للرسم الإملائي بُعدان: أحدهما بصريّ والآخر سمعيّ. أمّا البعد البصريّ فيتمثل في النظر الى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي ستمليها على التلاميذ، ويهدف هذا البعد الى تثبيت صورة الكلمة في الذهن و تخزينها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة، ويتم تثبيت هذه الصورة عن طريق تكرار النظر إليها، وربطها بعوامل أخرى كالاستماع إلى صورتها الصوتية، وعن طريق رصد الظاهرة الواحدة في نظائر متشابهة أو متباينة. ومثال النظائر المتشابهة كتابة الألف الفارقة في مجموعة من الكلمات مثل (قالوا، ناموا) وأشباهها، وأمّا النظائر المتباينة فتكون برصد الظاهرة الإملائية في مجموعة من الكلمات مقابلة لمجموعة أخرى متباينة مثل: (تنمو الشجرة، الغابات لن تنمو). وقد تكون أيضاً باستخدام مراجعة الكلمات المكتوبة بصرياً، ومحاولة الفرد كتابة الكلمة حين يشك في هجائها ليتبين مدى صحتها، لأنّ هذه المراجعة البصرية تستند إلى خبرة مكثفة بالتسلسل المحتمل للحروف من الكلمات، ويبدو أنّ التعرّض المستمر للكلمات المكتوبة والى تراكيب الحروف مع أنواع مختلفة من النطق يقود إلى وعي أفضل لاستقرار التمثيل البصريّ لهجاء الكلمات<sup>(٢)</sup>.

(١) ظافر وحادي، التدريس في اللغة العربية، ص ٣٠٥.

(٢) Smith , Teaching Spelling, p.p. ٦٨-٩٢.

أمّا البعد السمعيّ للإملاء فيهدف إلى إزالة الخطأ الذي قد يعلّق بنطق الكلمة أو كتابتها، وتظهر هذه المسألة جليّة في كتابة بعض الكلمات التي لم تقترن بنطق سليم، وهناك ما يدل على أنّ خطأ التلاميذ في نطقها قد يظلّ ملازماً لهم في مراحل متأخرة، وخير مثال على ذلك نطق حرف الضاد ظاءً.

وهناك ما يدلّ على أنّ اقتران البعدين السمعيّ والبصريّ في تعليم الإملاء، يؤدّي وظيفة أساسيّة تتمثل في تعليم التلاميذ السرعة في الكتابة، ومهارات التركيز والإصغاء والمتابعة، إضافة إلى القدرة على التذكّر واستدعاء الصور البصريّة والاحتفاظ بالمسموع. والتفريق بين المنطوق والمكتوب<sup>(١)</sup>.

وقد يتوافق هذا الوعيّ بأهميّة وجود عوامل محدّدة في اختيار قرار الرّسم الإملائي الصحيح، مع وجهة نظرنا من أهميّة تناول عاملي القدرة القرائيّة، والقدرة السمعيّة بالبحث والدراسة في مجال الكتابة الإملائية مدار البحث. ودراسة أثر متغيّر المعرفة بقواعد النّحو والصّرف، وكيفيّة توظيفها في اكتشاف أخطاء الكتابة أو اعتمادها في الثبّت من صحّة الرّسم الإملائي للكلمات والشواهد المحادة.

١ - الأسلوب الاستقرائيّ: الذي يوصل التلاميذ إلى تعميمات بعد ملاحظتهم للكلمات، أو لقوائم منها، والتعلّم الذي يؤدّي إلى التعميم ينبغي أن يقوم به التلميذ نفسه، ويمكن أن يكون جزءاً من استراتيجيّة للتعلّم بأن يشجع

(١) ستيّية ورفاقه، مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها، ص ٢٣٨.

المعلّمون تلاميذهم على ملاحظة الحروف التي تتكرر في الكلمات المختلفة، وتعويدهم الترتيب نفسه على ممارسة آلية الاستقصاء<sup>(١)</sup>.

٢- فهم دلالة الكلمة المراد كتابتها: يرى بعض خبراء اللغة أن عامل فهم الوحدات اللغوية واستيعابها يؤثر بشكل مباشر في تحديد الرّسم الإملائي لها، وتحديد مدى إتقان صورها الخطيّة، حيث أشارت نتائج بعض الدّراسات إلى وجود علاقة ارتباطيّة دالة بين فهم الفرد لدلالة الرموز الخطيّة وصحة كتابتها<sup>(٢)</sup>. ومثال ذلك: قرأ الإمام سورة الفاتحة، صورة الإمام جميلة.

## و- التكامل بين عوامل اللغة

أن اللغة نسيج من المهارات والقدرات العقليّة الأدائيّة المتداخلة، تشكل وحدة واحدة لا تقبل التجزئة، وهي تعلّم كوحدة متكاملة يصعب الفصل بين هذه المهارات، سواء أكان ذلك في مواقف التعلّم أم مواقف الاستعمال، الفعلي والطبيعي للغة، ولعلّ هذا التكامل هو المدخل الحقيقي لمعالجة الضّعف في الكتابة اليدويّة بعامة، وفي مهارات الرّسم الإملائي بخاصّة، وفي ضوء هذا الفهم للغة نسعى إلى معالجة أشكال الضّعف اللغوي بين الناشئة من أبناء الأمة، وفي محاولة للارتقاء بمستوى أدائهم في تعليم اللّغة وتعلّمها. بذلت محاولات

(١) جابر، الإملاء تعليمه وتعلّمه، ص ٣٠.

(٢) إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص ٣٨.

جادة في دفع القائمين على عمليات التعليم اللغويّ للأخذ بالمنحى التكامليّ في إعداد المناهج وتقديم الخبرات التعليمية ذات الصلة بمهارات اللغة.

فقد عقدت ندوات كثيرة أكدت جميعها أنّ الضّعف اللغويّ لدى التلاميذ بعامة، والضعف في الكتابة اليدويّة بخاصّة، يعودان إلى انخفاض كفاءة المنهجية المتبعة في بناء مناهج اللغة العربيّة، وتأليف الكتب المدرسيّة، وقصور طرق التدريس المتبعة. فمناهج اللغة العربيّة اتجهت إلى تجزئة اللغة الى فروع حيث صار كلّ فرع فيها معزولاً عن الآخر، وأصبح كلّ فرع غاية في حدّ ذاته فأصبحت القواعد والمصطلحات تقصد لذاتها، ولا ينظر إليها على أنها وسائل تخدم بعضها في إطار وحدة اللغة وتكاملها. مما أدى إلى إحساس التلاميذ بصعوبة تعلّم قواعد اللغة والنفور منها.

## ١ - العلاقة بين القراءة والإملاء

معظم نتائج البحوث والدراسات العربيّة والأجنبيّة التي أُجريت في إطار العلاقة بين القراءة والكتابة أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيّة دالّة، وإلى أنّ تعلّم الكتابة يؤثر في تعلّم القراءة والعكس صحيح، إلا أنّ قلة من القائمين على التأليف يأخذون بنتائج هذه الدراسة عند إعداد محتويات المناهج الدراسيّة الخاصّة بمبحث اللّغة العربيّة، وأنّ قلة من المعلّمين يتناولون هذه المحتويات بطريقة تتيح للتلاميذ فرصة ممارسة نشاطات لغويّة متكاملة تمكنهم من معاشة اللغة، واستخدام مكتسباتهم اللغويّة في تنمية جوانب الضّعف في بعض المهارات لديهم.





وذلك باعتمادهم على استدعاء الصّور البصريّة المدركة، وعندما يفشلون في عمليتي التحليل الصّوتيّ واستدعاء الصّور الذهنيّة للمقروء، أو للكلمات المنوي كتابتها، فإنهم عادة يلجأون الى استخدام القرائن الصوتيّة، أو ما يطلق عليه التلميحات.

وتعد فيرث (Firth) أول من قدمت توضيحاً مقنعاً، حول استخدام الفرد للصّور البصريّة في أثناء القراءة، واستخدام الصّور الصّوتيّة في أثناء الكتابة، حيث أشارت إلى أنّ عدم التط

متعددة، وعبر إطار تكاملي إلى الحدّ الذي يطلبون فيه بأن لا تكون هناك حصّة مخصّصة لتدريس الإملاء بل لا بدّ أن يكون الإملاء نشاطاً محورياً لمواقف التعليم اللغويّة المختلفة، لا بل لمواقف التعليم بعامة، فمسؤوليّة تجديد الكتابة الإملائية لدى الناشئة في جميع مراحل التعليم ليست مسؤولية معلّم اللغة العربيّة وحده، بل هي مسؤولية جميع معلّمي المواد الدّراسيّة المختلفة<sup>(١)</sup>.

كانت منقلبة عن ياء، كما في (رمى)، وتكتب على صورة ألف قائمة إذا كانت منقلبة عن واو نحو (دعا). فالذي غير الصورة الخطية للألف اللينة في الكلمتين هو الأصل الصرفي لهما، فالأولى جاءت منقلبة عن ياء بينما جاءت الثانية منقلبة عن واو.

ويد

وجل: "وجعل لكم السَّمْع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون"<sup>(١)</sup>، كما ركّزت مناهج اللغة العربيّة على مهارة الاستماع في تعليم اللغة للمبتدئين، فاعتمدت الطريقة التوفيقيّة في تعلّم اللغة التي تقضي أن يتعرض التلميذ في الصّف

ويذكر (شحاتة) في هذا المقام أنّ من بين العوامل المؤدّية إلى الخطأ الإملائي ضعف قدرة المتلقّي على التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار، وأنّ المستمع الجيّد يجب أن يقوى على التمييز بم

العوامل التي تؤدي منفردة أو مجتمعة إلى وقوع التلاميذ في أخطاء الرسم الإملائي<sup>(١)</sup>.

ومن أشكال الضعف الأخرى التي تنتج عن البطء في الكتابة القفز عن بعض الكلمات، وقد

التلميذ ويعطيه مؤشراً على دلالة الألفاظ وزيادة معانيها وضوحاً، فيستطيع أن يرسم علامة الترقيم المناسبة، من تعجب، واستفهام، وتنصيص، ونقطة، تبعاً لذلك

أن القواعد الإملائية وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ والقواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، والقراءة والنصوص وسيلتان لزيادة الثروة اللغوية. وإذا كانت عمليتا القراءة والاستماع فكاً للرموز، فإن الكتابة

١ - الإكثار من التدريب على استعمال القواعد وممارسة استخدامها في حصّة القواعد أو في حصص فروع اللغة العربيّة الأخرى كالقراءة والتعبير والنصوص والإملاء، فه

٤- أن تكون الموضوعات التي تستنبط منها قواعد النحو والصرف مما يألفه التلميذ، وحبذا لو استفاد من القط



واللعب، فيقدّم لهم في صور

## **الباب الثاني**

# **تصنيف الأخطاء ومستوياتها**





































































































































































































































































































































































































































































































































































































































































































































































































































